

ANAIS DA X SEMANA NACIONAL DE HISTÓRIA UFCG/CFP

*FAZER/ENSINAR HISTÓRIA(S): POSSIBILIDADES E
DESAFIOS DA DIVERSIDADE CULTURAL*

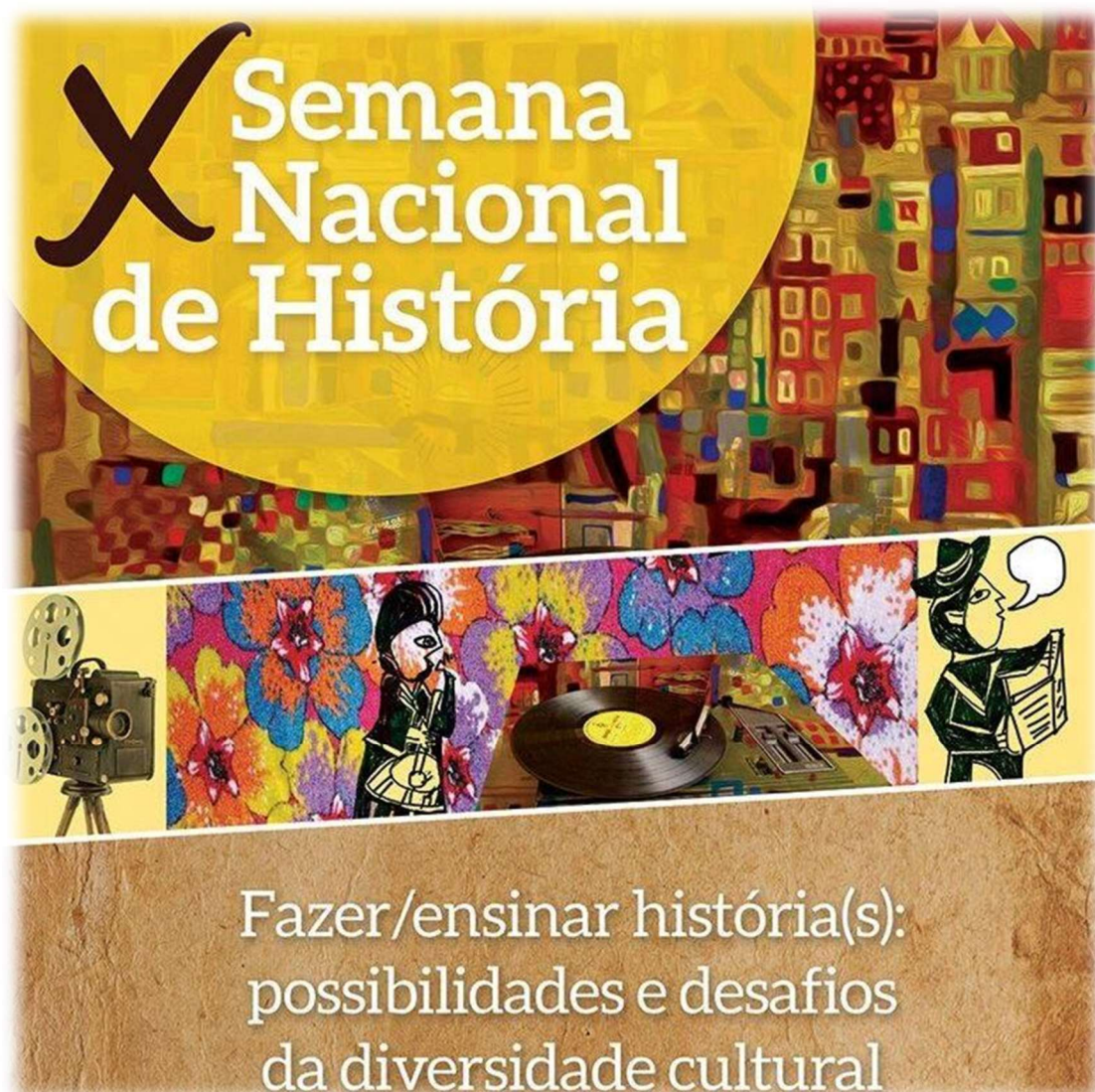
X Semana Nacional de História



Fazer/ensinar história(s):
possibilidades e desafios
da diversidade cultural

**ANAIS ELETRÔNICOS DA X SEMANA
NACIONAL DE HISTÓRIA DO CFP/UFMG**
*FAZER/ENSINAR HISTÓRIA(S): POSSIBILIDADES E
DESAFIOS DA DIVERSIDADE CULTURAL*

TRABALHOS COMPLETOS



CAJAZEIRAS – PB
Setembro de 2018

2018 © Copyright Mundial
UACS – Unidade Acadêmica de Ciências Sociais. UFCG –
Universidade Federal de Campina Grande.

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

Formatação e organização:
Maria Joedna Rodrigues Marques

Observação: a adequação técnico-linguística dos textos, assim como
seus conteúdos, são de responsabilidade dos autores.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS
É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por
qualquer meio. A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime
estabelecido no Artigo 184 do Código Penal.

ISSN
2525-2836

Comissão Organizadora

Comissão Central (UFCG)

Discentes/Docentes

Ana Maria Vieira da Silva
Analia Ingridy Domingos Vicente
Douglas Queiroz
Emillayne Evely dos Santos
João Kaio Miguel Arruda
Josefa Jakeline Alves Oliveira
Mário Sérgio Gomes Pedoni
Prof. Dr. Israel Soares de Sousa
Profa. Dra. Mariana Moreira Neto
Profa. Dra. Uelba Alexandre do Nascimento

Comissão Científica (UFCG)

Prof. Dr. Hélio Ázara de Oliveira
Profa. Dra. Maria Lucinete Fortunato
Prof. Dr. Osmar Luiz da Silva Filho
Prof. Dr. Rodrigo Ceballos
Profa. Dra. Rosemere Olímpio de Santana
Profa. Dra. Viviane Gomes de Ceballos

Comissão Financeira/Secretaria

Douglas Queiroz (discente) Josefa
Jakeline Alves Oliveira (discente)

Comissão de Infraestrutura

Ana Maria Vieira da Silva (discente)
João Kaio Miguel Arruda (discente)

Comissão de Monitores:

Analia Ingridy Domingos Vicente
(discente)

Comissão de Atividades Culturais:

Emillayne Evely dos Santos (discente)
Mário Sérgio Gomes Pedoni (discente)

Comissão de Comunicação e Divulgação

Ana Maria Vieira da Silva (discente)
Analia Ingridy Domingos Vicente
(discente)
Douglas Queiroz (discente)

Emillayne Evely dos Santos (discente)
João Kaio Miguel Arruda (discente)
Josefa Jakeline Alves Oliveira
Mário Sérgio Gomes Pedoni (discente)

Monitoria - Discentes

Amanda de Sousa Rodrigues
Ana Victória de Medeiros Oliveira
Antonio Marcos de Lima
Antônio Neto da Silva Brito
Ayrle Alves de Figueiredo
Bianca Sasha Batista dos Santos
Camila Penaforte da Silva
César França Batista
Dalua Oliveira de Lira
Darlysson Bezerra de Sousa
Emilly Elvira Soares Ferreira
Francisco Airton Martins Garrido
Gabriel Linhares de Araújo
Gabriela Parnaíba Quaresma
George Monteiro Sousa
Greyce Kelly Vieira de Moraes
Janicleide Noberto Machado
Jorge Luiz Nunes Tavares
José Antônio da Silva Neto
José Vinicius do Nascimento Viana
Kaio Steffano Ribeiro de Sousa
Karolaine Kelly da Silva
Lilian de Lima Beserra
Lourival Tavares de Lima Neto
Lucas Japhet Pereira Rodovalho
Maria Joedna Rodrigues Marques
Maria Marleide Morais Carlos
Maria Thereza Dias Cavalcanti
Marilda Sarmiento Luis
Natalia Soares de Matos
Rafael Dalysson dos Santos Souza
Roberto Ramon Queiroz de Assis
Samira Tavares Martins
Suzana Alves de Sousa
Tainara da Silva Andrade
Tauanne Sibebe Campos Feitosa
Ticiano Queiroga e Oliveira
Vinicius Leandro Morais Pessoa
Vitória Feitosa de Souza

Sumário

Apresentação

Programação

| | |
|--|-----|
| ST I. “ <i>Ensino de História e Patrimônio Histórico</i> ” | 9 |
| ST II. “ <i>Ensino de História: Etnia e Religiosidade</i> ” | 40 |
| ST III. “ <i>Ensino de História e Gênero</i> ” | 133 |
| ST IV. “ <i>Ensino de História e Linguagens Pedagógicas</i> ” | 145 |
| ST V e VI. “ <i>Ensino de História Política</i> ” e “ <i>Ensino de História e Direitos Humanos</i> ” | 277 |
| ST VII. “ <i>Ensino de História e Identidades Regionais</i> ” | 360 |
| ST VIII. “ <i>História Política</i> ” | 406 |
| ST IX. “ <i>História Social</i> ” | 472 |
| ST X. “ <i>História Cultural</i> ” | 510 |

Apresentação

Entre os dias 17 e 21 de setembro de 2018, no campus do Centro de Formação de Professores (Cajazeiras – Paraíba), ocorrerá a X Semana Nacional de História da Universidade Federal de Campina Grande (CFP/UFCG). Em sua décima edição, a Semana Nacional de História propiciará aos participantes a oportunidade de refletir sobre o tema O fazer/ensinar História(s): possibilidades e desafios da diversidade cultural. Este evento tem como objetivo principal reunir pesquisadores, docentes, discentes, ativistas e militantes para dialogar os resultados de seus estudos e suas experiências cotidianas em torno das diversas possibilidades no ensino de História e das variadas formas na construção da educação na contemporaneidade.

Organizada por discentes do Curso de Graduação em História, a X Semana Nacional de História CFP/UFCG dará continuidade a um evento científico que, desde 2009, constitui-se como espaço de trocas de experiências e de diálogos entre estudantes, professores e pesquisadores quanto à produção do conhecimento histórico e de áreas afins.

O diálogo pretende ampliar as discussões sobre as variadas formas e possibilidades dentro do ensino de história. Temas em voga, como a Educação Popular e sua perspectiva política, as múltiplas formas de leitura do mundo a partir da utilização de novas metodologias e fontes, auxiliando tanto o ensino como a pesquisa em História, desde a música, a dança, o cinema, o teatro e as demais artes. Busca-se também trabalhar os aspectos ligados a pluralidade de gêneros, etnias e lugares. As discussões pretendem propor um debate acerca da compreensão do fazer/ensinar história(s) e de suas aplicações na esfera da educação, além de problematizar e refletir as dificuldades enfrentadas por docentes e discentes no atual cenário político do Brasil.

Programação

Segunda-feira, 17 de Setembro

9h00 às 12h00 – Credenciamento e Inscrições Presenciais

14h30 às 17h30 – Credenciamento e Inscrições Presenciais

18h30 às 19h00 – Apresentação Cultural – Filarmônica Zeca Ramalho (Conceição-PB)

19h00 às 22h00 – Conferência de abertura

Daniel Valério Martins (Universidade de Salamanca)

Mediador: Mario Sérgio Gomes Pedoni – UFCG

Terça-feira, 18 de Setembro

09h00 às 12h00 – Mesa Redonda: Ensino de História e Laicidade

Profa Karla Sâmara dos Santos Sousa – FAFIC

Prof. Glécio Freire de Andrade Júnior – FAFIC

Prof. José Carlos de Abreu Amorim – FAFIC

Mediador: Douglas Queiroz – UFCG

14h30 às 17h30 – Simpósios Temáticos

18h00 às 18h30 – Apresentação Cultural – Waleska

19h00 às 22h00 – Mesa Redonda: Linguagens e Metodologias no Ensino de História

Prof. Carlos Adriano Ferreira de Lima - UEPB

Prof. Jailson Coutinho – Projeto Overdose

Mediadora: Profa Uelba Alexandre do Nascimento – UFCG

22h00 – Apresentação Cultural – Descendentes das Tribos (NEC – Núcleo de Extensão e Cultura)

Quarta-feira, 19 de Setembro

08h00 às 12:00 – Minicursos e Oficinas

14h30 às 17h30 – Simpósios Temáticos

18h00 às 19h00 – Apresentação Cultural – Grupo de Makulele – ACCB

19h00 às 22h00 – Mesa Redonda: Ensino de História e Diversidade

Prof. Josemar Martins Pinzoh – UNEB
Prof. Thiago de Abreu e Lima Florêncio – URCA
Profª. Kássia Mota de Sousa – UFCG
Mediadora: Profª Viviane Gomes de Ceballos – UFCG

22h00 – Apresentação Cultural – Macaco

Quinta-feira, 20 de Setembro

08h00 às 12:00 – Minicursos e Oficinas

14h30 às 17h30 – Simpósios Temáticos

18h00 às 19h00 – Apresentação Cultural – Quarteto de Cordas de Cajazeiras

19h00 às 22h00 – Mesa Redonda: Ensino de História e Políticas Públicas na Atualidade

Profª Vilma de Lurdes Barbosa – UFPB
Prof. Edmerson dos Santos Reis – UNEB
Mediadora: Profª Mariana Moreira Neto

22h00 – Apresentação Cultural – Banda Arlequim (NEC – Núcleo de Extensão e Cultura)

Sexta-feira, 21 de Setembro

08h00 às 12:00 – Mesa Redonda Relatos de experiências de ex-alunos de História
Pedro Henrique Dantas Monteiro
Ranielton Dantas de Araújo
Suzyanne Valeska Maciel de Sousa
Mediadora: Profª. Eliana de Souza Rolim

14h30 às 17h30 – Assembleia

18h00 às 19h00 – Apresentação Cultural – Projeto Social – PRIMA

19h00 às 22h00 – Conferência de encerramento

Prof. Durval Muniz de Albuquerque Júnior – UFRN
Mediador: Prof. Israel Soares de Sousa – UFCG



“Ensino de História e Patrimônio Histórico”

Coordenadores:

Prof. Ms. Eliana de Souza Rolim & Prof. Dra. Joseane Abílio

**MARUJADA DE CURAÇÁ: PASSADO, PRESENTE, TRADIÇÃO E
POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL**

Eliane dos Santos Souza e Silva
Mestranda em Ensino de História - URCA
elianeprof10@hotmail.com

RESUMO

Este estudo objetiva abordar as possibilidades de trabalhar a História Local através da manifestação cultural da Marujada. A apresentação é parte de uma pesquisa em andamento no mestrado profissional em ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Regional do Cariri. Utiliza-se como metodologia a história oral, trabalhando com as memórias coletivas e individuais, com a realização de rodas de memórias com os marujos, de diferentes faixas etárias tentando compreender os significados e (re)significações dessas memórias. Ao final da pesquisa, pretende-se construir uma caixa de memórias a ser usada em sala de aula com estudantes da educação básica, como forma de contribuir para a construção de conhecimentos significativos sobre as manifestações culturais locais.

Palavras-chave: Marujada; Curaçá; Ensino de História; Memória individual e Coletiva.

MARUJADA DE CURAÇÁ: UM POUCO DE HISTÓRIA

A história da Marujada de Curaçá¹ remonta aos tempos da fundação da cidade. Segundo a tradição, a fundadora de Curaçá, dona Feliciano Maria de Santa Tereza de Jesus, em 1819, mandou vir escravos para trabalhar na construção de uma capela em louvor ao Bom Jesus da Boa Morte, e foi com esses escravos que, de acordo com a tradição oral se iniciou a devoção a São Benedito santo que por ter sido também escravo, era considerado protetor destes (LOPES, 2000).

A Tradição da Marujada é uma manifestação cultural e como tal caracteriza, identifica e representa a cultura do povo curaçaense. Como manifestação viva que é a Marujada de Curaçá é uma manifestação que se renova e se ressignifica a cada ano. Corroborando com Koselleck (2013), os costumes dependem da repetibilidade, para garantir sua constância e é a partir da aplicabilidade repetida que estes se adaptam e se renovam.

Há quase dois séculos, a bandeira de São Benedito percorre as casas da cidade abençoando seus moradores e recebendo as esmolas para a Marujada, em um ritual que se repete, mas que guarda uma particularidade para cada um dos devotos que a acompanham.

Até a década de 60, Mãe Sérgia² era a guardiã da bandeira de São Benedito, filha de escravos, herdou de seu pai, escravo de D. Feliciano, o posto de guardiã da tradição da Marujada. Mesmo após sua morte, com mais de 90 anos, ocorrida no final dos anos 60, a bandeira ainda é guardada em sua casa, assim como os ensaios são realizados em frente da mesma e ano após ano os marujos adentram por suas portas para lhe prestar homenagens.

No dia 30 de dezembro, o levantamento da bandeira e procissão de São Benedito dá início aos festejos. A procissão percorre as ruas da cidade com uma multidão acompanhando o cortejo com velas acesas e cantando louvores a São Benedito.

Muitos seguem descalços ou com uma indumentária específica como pagamento por graças recebidas. O carregamento do mastro com a bandeira, ao som de vivas e fogos, é muito concorrido, visto serem muitos a querer pegar no mastro, para assim demonstrar a sua fé ou pagar promessa feita e atendida.

¹Curaçá é um município localizado no norte da Bahia, distante 468 Km da Capital Salvador, possui uma área territorial de aproximadamente 6,700 Km², com uma extensão de 120 quilômetros margeados pelo Rio São Francisco e uma população estimada em cerca de 35 mil habitantes. Tem sua origem ligada a instalação do Sítio Bom Jesus da Boa Morte as margens do Rio São Francisco, por Dona Feliciano Maria de Santa Tereza de Jesus.

² Assim chamada, por ter ajudado como parteira, a trazer ao mundo um grande número de curaçaenses, na primeira metade do século XX.

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFCG

No dia 31, os preparativos iniciam-se ainda de madrugada, mesmo que a procissão às vezes, vá até a meia noite. O marujo levanta-se antes de “quebrar a barra” e toma o seu banho, veste sua calça e camisa branca, enfeitadas com fitas de cetim coloridas, põe seus sapatos e meias pretas e com uma forte emoção pega o seu chapéu de palha com um espelho na testa, enfeitado com fitas.

A confecção do chapéu de um marujo é sempre feita com muito cuidado, pois é o reflexo dos espelhos e o colorido dos chapéus que vão proporcionar maior cor e encanto a Marujada.

Depois de pronto, os marujos se dirigem ao rio São Francisco em um ponto um pouco acima da cidade, eles vão tomando seus lugares nos barcos, tocando e cantando e navegam em direção ao Porto da Praça São Benedito, local onde hoje encontra-se uma estátua do santo, e que marca o ponto de início da Marujada.

Na chegada, são recebidos com muitos fogos pela população que os aguarda no cais. Após o desembarque organizam-se em seis filas indiana, sendo 4 filas de homens e 2 de mulheres e tendo um dos instrumentos musicais violão, cavaquinho, pandeiro e surdo à frente de cada uma.

O cortejo tem início. A primeira parada é na Igreja para saudar a bandeira de São Benedito, erguida no dia anterior.

Sempre ao som dos fogos de artifício, partem para o cruzeiro na entrada da cidade, para prestar homenagens aos antepassados, sem nunca parar de cantar e dançar em uma sincronia de movimento com suas fitas coloridas formando um caleidoscópio de cores e emoções.

Após o café da manhã, servido por promesseiros, os marujos seguem em procissão para buscar a Rainha, o Rei e a guarda real. A Rainha é escolhida sempre a partir de uma promessa feita e, seguindo a ordem de uma lista de espera, que pode variar entre 10 até 15 anos. É responsabilidade da família da rainha servir o almoço de todos os marujos. sendo também prerrogativa da família da Rainha a escolha do Rei e da Guarda.

Com sua Rainha, acompanhada do Rei e da sua guarda no altar, os marujos assistem a Missa realizada em louvor a São Benedito. Após a celebração tem início a visitação nas casas, onde são recebidos com comidas e bebidas, servidas em abundância. Entre as bebidas servidas a mais tradicional é o vinho, mas pode ser também cachaça ou mesmo cerveja.

Na Marujada encontramos pessoas das mais diferentes faixas etárias, assim, há desde crianças com 2 anos de idade que precisam ser levadas pelos pais ou parentes, até idosos de 70 anos. É comum encontrar duas ou três gerações de uma mesma família dançando juntos a Marujada, bem como pessoas que ao assistirem os festejos se encantam e passam a fazer parte da mesma. Desta forma, a tradição vai passando de geração a geração e renovando-se com a inserção de novos elementos, ano a ano.

Uma questão que provocou muita inquietação entre os marujos foi a participação de mulheres nos festejos, desde o ano 2000. Após uma assembleia realizada naquele ano, as mulheres passaram a fazer parte da mesma, o que até então era proibido, algumas até se vestiam de marujo, mas acompanhavam o cortejo das calçadas não tendo o direito de entrar na fila e dançar com os homens.

ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DA HISTORIA ORAL

O trabalho com a história oral traz para o historiador a possibilidade de trabalhar não apenas com o conhecimento dos fatos, mas, a forma como o grupo que viveu esse fato o percebeu. Nesse tipo de trabalho, muito mais que o acontecimento, o que o historiador busca é a versão desse acontecimento, que é sempre permeada pelas experiências, valores e afetividades daqueles que o vivenciaram, contaram ou recontaram.

Para PAVIANNI, 2011, as interações verbais efetivadas pelos sujeitos acontecem pelo sujeito ao relacionar-se com o mundo e pela capacidade de representação lógica desse mundo. E essas interações ocorrem prioritariamente, através da oralidade. Corroborando com FREITAS, 2010: “as histórias preenchem duas funções fundamentais nas nossas vidas: identificação e orientação”. É através do oral que as famílias repassam histórias e valores a seus pares, que grupos constroem sua identidade coletiva, que as pessoas relacionam-se, num primeiro momento com o mundo.

No entanto, as histórias orais têm sido relegadas a um espaço desprivilegiado, em detrimento do registro escrito, sendo consideradas de menor importância na maioria dos grupos sociais.

Muito tem se falado sobre a importância do uso da história oral para dar voz aos excluídos, as classes minoritárias, aqueles que estavam às margens. Como salienta FRANÇOIS, 2006, a história oral “dá atenção especial aos ‘dominados’, aos silenciosos e aos excluídos da história (mulheres, proletários, marginais etc), a história do cotidiano

e da vida privada (numa tradição que é o oposto da tradição francesa da história da vida cotidiana) à história local e enraizada”.

Histórias essas que, ao se trabalhar com outras fontes, como as escritas por exemplo, se perderiam nas brumas do tempo, haja vista esses grupos serem exatamente os que tem menos probabilidades de realizarem registros escritos de suas vidas, trajetórias e formas de ver o mundo. Além disso, quando tem suas histórias registradas são sempre a partir da visão do outro, com aspectos que na maioria das vezes podem ser apenas inferidos, já que a partir do registro alheio é impossível captar, qual foi a construção que esse grupo fez de si mesmo.

Depois da invenção do gravador, no início século XIX a história oral ganha novo ímpeto, com a possibilidade dos depoimentos ficarem gravados, e utilizadas como provas, exigência feita pelos críticos da história oral. Essas histórias “vistas de baixo” passaram a ser registradas e também divulgadas em diversas publicações, trazendo tanto para a academia quanto para o grande público questões relativas a esses grupos, possibilitando a escrita de uma história dos excluídos.

Porém, apenas o instrumento e a possibilidade do registro não garante a transmissão dos aspectos identitários de determinado grupo social ou cultura de um povo. Essa história precisa ser escrita, para que os “excluídos” possam ser ouvidos.

Cabe ao historiador se precaver para que na tentativa de dar voz a esses grupos não caia na armadilha de fazer apenas a história denuncia desprovida da necessária reflexão teórica, imprescindível ao fazer histórico. É a teoria que oferece os meios para refletir sobre esse conhecimento, embasando e orientando o trabalho dos historiadores, aí incluídos os que trabalham com fontes orais (AMADO e FERREIRA, 2006). É apenas na reflexão ancorada em um aporte teórico sólido que o historiador poderá encontrar as respostas para as questões postas.

Partindo desse pressuposto, o papel do historiador torna-se imprescindível para o trabalho com as histórias orais para que, além de relatos individuais, carregados de subjetividades estas sejam ancoradas em reflexões teóricas que consolidem esses registros.

Um exemplo do papel do historiador pode ser percebido no registro das manifestações culturais como a marujada no município de Curaçá, interior da Bahia. Ao se utilizar a Marujada como possibilidade de Ensino de História Local, a partir de fontes orais, deve-se buscar compreender os aspectos que tornam a Marujada um elemento identitário daquela comunidade, quais são os seus aspectos que mudaram e

permaneceram ao longo das gerações, e como ela se insere em um contexto maior que é o do patrimônio cultural desse povo.

Esse trabalho a partir da História oral só terá sentido enquanto explicação histórica se for capaz de indicar quais caminhos essa tradição percorreu na sua constituição, e como contribuiu para a formação da identidade cultural do curaçense, do contrário poderá bem ser apenas um registro de memórias.

A história oral é a história viva e para alcançar essa “vida” que pulsa na memória do sujeito/entrevistado o historiador precisa saber perguntar, mas principalmente saber ouvir, haja vista ser na escuta que o sujeito se mostra, se revela e dá os indícios para a construção da narrativa histórica.

Aceves Lozano, 2006, salienta que: “A história oral é vista como método particular, mas não exclusivamente isso, pois também é considerada como um meio de estabelecer relações de maior qualidade e profundidade com as pessoas entrevistadas”, e a partir daí ter uma possibilidade de se aproximar das subjetividades por trás de seus sujeitos, carecendo, por vezes, de uma interpretação mais sutil do que seria preciso no caso de um trabalho com uma fonte escrita, onde existe por excelência um maior distanciamento entre o sujeito e o objeto de pesquisa.

No trabalho com história oral existe uma maior aproximação entre sujeito e objeto de pesquisa, ao decidir dentro de um universo de pessoas ou grupos que partilharam determinada experiência, quem serão os seus sujeitos, qual será a abordagem adotada, onde e como serão realizadas as entrevistas, tudo isso interfere na construção da narrativa.

Trazem importantes contribuições, também, as discussões de SCHIMIDT e CAINELI, 2009, sobre as possibilidades do trabalho com a oralidade em sala de aula, registrando a pluralidade de memórias sociais, culturais e populares, identificando as possibilidades de intervenção e participação na realidade em que os alunos vivem e a rejeição da chancela da memória nacional como memória coletiva única.

Ademais, o trabalho com a História Oral dá ao aluno o papel de protagonista dentro do processo de escrita da história, e o trabalho com História local. Selva Guimarães Fonseca, em seu estudo sobre a história local e a construção de identidades, problematiza estudo de história local/regional nas séries iniciais e evidencia algumas dificuldades de seu estudo, como a fragmentação do tema estudado da realidade dos bairros cidades e estados, e a naturalização da ideologia de vida social e política que mascara a divisão social e as lutas de classe, para ela o estudo sobre história local:

... requer do professor uma relação crítica com as concepções historiográficas e pedagógicas dominantes. Trata-se de assumir uma postura dialética que lhe permita captar e representar com seus alunos o movimento sócio- histórico e temporal das sociedades, as contradições, as especificidades, as particularidades, sem perder de vista a totalidade. (FONSCECA, 2003, p 170)

O ensino de história local coloca dessa forma, o aluno como o protagonista no processo de ensino aprendizagem, e contribui para a formação de uma visão e compreensão de mundo críticas, ele contribui, de igual maneira para a formação de uma consciência histórica que passa de modos tradicionais de pensamento aos modos genéticos.

Essa formação tem peso na relação moral entre nossas ações, nossa personalidade e nossas orientações valorativas, pois:

... quando se supõe que os valores morais guiem as ações que tomamos em uma dada situação, devemos relacionar os valores a essa situação, interpretar os mesmos e seu conteúdo moral com a referência à realidade em que os aplicamos, e avaliar a situação nos termos de nosso código de valores morais aplicáveis. Para essa mediação entre valores e realidade orientada pela ação, a consciência histórica é um pré-requisito necessário. (RÜSEN, 2011, p 55)

E de acordo com o tipo de consciência histórica, definidas por Rüsen em quatro tipos: Tradicional, Exemplar, Crítica e Genética, as decisões que definem as ações serão tomadas, e a forma como os alunos veem o mundo é moldada também.

MARUJADA DE CURAÇÁ: DE MANIFESTAÇÃO CULTURAL A OBJETO DE ESTUDO DE HISTÓRIA

A História foi largamente utilizada para a criação e a difusão de uma memória e de uma identidade nacional em vários períodos, cabendo a ela o papel de difusora, dessa História homogênea que abrangesse a diversidade da população brasileira (FONSECA, 2003). A partir dos anos 90, as discussões em torno das referências culturais trazem uma visão de Brasil plural, com uma diversidade sociocultural como base de sua formação. Ao se levar em conta essa diversidade, grupos - antes excluídos-, passaram a buscar também, o reconhecimento de seus bens culturais.

No ensino de história o trabalho com uma festa popular, que faz parte do universo cultural dos alunos, possibilita a aproximação entre o seu universo e a História ensinada na escola. Além disso, propicia que estes construam conhecimentos

significativos, levando-os a perceberem os processos de mudanças e permanências e construam um olhar investigativo e analítico acerca do tempo e do espaço.

Essa inserção da festa popular como material de estudo escolar, que traz consigo uma contextualização histórica e que os alunos conhecem e muitos participam, é contribuir para um processo de construção de conhecimento histórico amplo e significativo.

Ao trabalhar com as memórias da marujada é possível acessar as memórias coletivas do grupo segundo a definição de Maurice Halbwachs (1990, apud BOSI,1994), as memórias coletivas estariam assentadas no que é comum ao grupo, nas interações entre os seus membros que permite que as memórias encontrem apoio nas memórias de outros, com pontos de encontro e interação. Seriam então as memórias surgidas da interação social. Estas memórias partilhadas pelo grupo são pontos de referência importantes para a construção do sentimento de identidade e pertença dos curaçenses, possibilitando assim o trabalho com fontes no ensino de história.

O trabalho com memórias da Marujada de Curaçá apresenta-se como oportunidade de relacionar a realidade do aluno com a História ensinada em sala de aula possibilitando que este desenvolva a capacidade de pensar historicamente, entendendo-se como sujeito possuidor também de memórias e participe da História.

Ao trabalhar com memórias como possibilidade para o Ensino de História, este ancora-se na concepção de Koselleck:

Não há dúvida de que a narração de histórias faz parte da sociabilidade dos homens. Mais: sem história não há memória, não há nada em comum, não há auto definição de grupos sociais ou de unidades de ação políticas os quais só conseguem se constituir em elementos agregadores através de memórias comuns. (2013, p. 37)

Ao referir-se aos estudos de Halbwachs sobre memória (1990, apud BOSI 1994, p.54) nos lembra que, “a memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a Igreja, com a profissão, enfim, com os grupos de referência peculiares a esse grupo”.

Assim, trabalhar a Marujada nas aulas de História, leva a reflexão de uma prática dos alunos como parte da cultura popular brasileira, historicizando e problematizando as práticas culturais.

Para entender como a participação na Marujada contribui para a formação das práticas culturais dos curaçenses, é preciso refletir a partir de CERTEAU, 1994,

quando defende que “para que haja cultura, não basta ser autor das práticas sociais é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza”.

Agindo assim, ‘costurando’ o ensino histórico às práticas culturais da Marujada, o ensino de História passa a tornar-se um conhecimento a ser construído e re-construído pelos autores/alunos/marujos. E estes, atribuirão a seu ‘fazer’ cultural da marujada o sentido de, também, refletirem sobre a importância do seu papel na construção de sua identidade histórica individual e coletiva, pensando sobre as permanências que mostram a diferença entre um passado e seu presente, e a necessidade de relatá-la, analisa-la e explicá-la no presente.

É possível pensar a construção do conhecimento histórico a partir de um lugar social, dialogando com CERTEAU, 2010, além das escolhas, valores e crenças de seu produtor “é em função deste lugar que se instaura os métodos, que se delinea uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhes serão propostas, se organizam”. Portanto, ao trabalhar com memória e história, não se pode perder de vista que a subjetividade influi diretamente na narrativa. Portanto, as memórias não podem ser entendidas como verdades absolutas, mas apenas como versões do real que precisam ser como qualquer outra fonte, criticadas.

O trabalho com memórias dá aos alunos essa possibilidade de confrontar versões para um mesmo acontecimento, ou mesmo fazer com que estes percebam que fatos que são lembrados apenas de forma passageira por uns ganham contornos especiais para outros, contribuindo assim para que estes exercitem um princípio fundamental do ofício do historiador, que é a certeza de que a História é viva e que ela sempre irá se enriquecer a partir das perguntas que o tempo presente traz sobre o passado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar um trabalho com memórias este não se construirá sobre o passado, visto que, as memórias partem do tempo presente e revisitando o passado lhe atribui significados e ressignifica o futuro. Mas é um trabalho ímpar para a formação dos alunos, como para a consciência histórica destes, as narrativas orais sobre o passado inserem os mesmos nas temporalidades, e os coloca de frente para os fatos passados, de modo divergente ao que convencionalmente se faz com livros.

Conseguir fazer esta interligação entre o passado e o presente, através do estudo de uma prática cultural como a Marujada no ensino de história é, não apenas historicizar, no sentido de registrar acontecimentos, representa atribuir sentido a esta prática e a vivência desta em um determinado lugar social. E isso é tornar o ensino de História vivo e significativo para aqueles sujeitos que, além das margens da história, pretendem-se construtores e contadores orais e/ou escritos da história de seu tempo e lugar.

É também pensar uma relação do micro ao macro, onde o aluno aprende sua história e entende que esta faz parte de uma rede maior de acontecimentos, ou seja, a história de Curaçá, através da marujada, está inserida e parte determinante da História do Brasil, assim como os alunos estão inseridos e são parte determinante dessa mesma história.

O trabalho com a História Local, pelas vias da memória, proposto nesse estudo, versa sobre inclusão dos alunos enquanto sujeitos históricos, ao passo em que produzem a História que irão estudar.

REFERÊNCIAS

ACEVES LOZANO, Jorge Eduardo. **Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea** In: FERREIRA, Marieta Moraes; AMADO, Janaína. Usos e abusos da História Oral. 8ª edição, Rio de Janeiro-RJ: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2006.

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta Moraes;. **Usos e abusos da História Oral**. 8ª edição, Rio de Janeiro-RJ: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2006. p. xvii.

BOSSI, Ecléa. **Memória e sociedade**, lembranças de velhos. 3ªed. São Paulo: Companhia da Letras, 1994.

DE CERTEAU, Michel, **A invenção do cotidiano**, Artes de fazer. Petrópolis:Vozes, 1994.

_____. **A escrita da História**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2010.

FRANCOIS, Etienne. **A fecundidade da história oral** In: FERREIRA, Marieta Moraes; AMADO, Janaína. Usos e abusos da História Oral. 8ª edição, Rio de Janeiro-RJ: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2006.

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFMG

FREITAS, Itamar. **Fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de História**. São Cristovão; Editora UFS,2010.

KOSELLECK, Reinhart. **Conceito de História**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

_____. **Estratos do tempo: estudos sobre a História**. Rio de Janeiro: Contraponto, Ed. PUC-RJ, 2014.

LOPES, Esmeraldo. **Caminhos de Curaçá** . Curaçá: Gráfica Franciscana, 2000.

PAIM, Elison Antonio, Lembrando eu existo In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias (coord). **História: ensino Fundamental**, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. P 83-104.

PAVIANI, N. M. S. **Aprendizagem na perspectiva da teoria do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart**. In: **Revista Espaço Pedagógico**. Vol. 18, n. 1, p. 58-73, Passo Fundo, jan./jun. 2011.

RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Orgs: Maria Auxiliadora Schimidt et al. Curitiba: Ed UFPR, 2011

SCMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. 2º Ed. São Paulo: Spione, 2009.

INVENTARIANDO PATRIMÔNIOS: MEMÓRIAS MATERIAIS E SEU APRIMORAMENTO NO ENSINO DE HISTÓRIA³

Josefa Jakeline Alves Oliveira
Graduanda em História – UFCG/CFP
Jakeline0922oliveira@gmail.com

RESUMO

Este trabalho foi desenvolvido em decorrência do projeto de pesquisa intitulado “**CIDADE(S) INVENTARIADA(S): CULTURA MATERIAL E REDES FAMILIARES EM CAJAZEIRAS, PB (1876-1900)**” tendo como fonte de pesquisa os inventários *post-mortem* desta cidade pertencentes ao arquivo do Fórum Dr. Ferreira Júnior. A proposta é problematizar a importância dos bens móveis e imobiliários como elementos visíveis do processo de desenvolvimento urbanístico desta cidade. Entendemos esse processo inserido em sua historicidade e como elemento resultante de relações sociais e econômicas. Paralelo a isso, o patrimônio familiar será discutido como possibilidade de abordagem no ensino de história com ênfase na História Local.

Palavras-chave: Inventários *post-mortem* – Patrimônio Familiar – Ensino de História Local.

As informações contidas no inventário dispõem de informações em duas vertentes. A primeira é a material histórica e a segunda é as personagens históricas. Portanto, discutimos os bens materiais conciliados às relações familiares e sociais situando nossa discussão em torno do patrimônio e as questões que pairam sobre a mesma, partindo de indagações e hipóteses que possibilitam uma análise que engloba de modo coletivo e individual (família) um aparato social amplo.

Segundo Rede (1998) a Escola dos Annales abriu margem ao processo historiográfico sobre o viés de uma História problema, no qual se estabelece um diálogo pertinente entre o objeto em foco não apenas como mero reflexo de algo e as partes que o rodeiam, mas interligando-os entre causa e efeito. Desta maneira, a cultura material é para nós, passível a uma História Problema, tendo como ponto de partida questões sobre os sentidos atribuídos a materialidade histórica de acordo com a época.

Os inventários são documentos oficiais abertos por um familiar (geralmente um filho ou o(a) viúvo(a)) após a morte de alguém. Seguem um padrão de normatização

³ O presente trabalho está sendo desenvolvido sob a orientação da professora Dra. Viviane Gomes de Ceballos e minha participação no projeto após a aprovação do mesmo pelo PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação).

estabelecido pelas *Ordenações Filipinas* que estavam em vigor desde o Brasil Colônia⁴. É um processo administrado pelo Juiz Municipal de Orphãos (sic) da Comarca local no qual é feita a carregação do bens no monte. Essa etapa de descrição permite a nós conhecermos o dia a dia família de modo individual, mas além disso, possibilita a construção de um panorama geral (material e espacial) desta cidade naquela época, o que segundo Magalhães (1989) é possível através dos bens. Os inventários são para nós a via de acesso à cultura material da época na privacidade do lar.

“É como se tivéssemos em mãos uma câmera indiscreta vasculhando os meandros da casa, o vestuário, o mobiliário, o vasilhame, a despensa, o quintal, o sítio, as datas de mineração e sobretudo a mão de obra.” (MAGALHÃES, 1989, p. 31)

A documentação analisada está datada entre 1876 a 1880, período este que compartilha de práticas e costumes que marcam o lugar de cada família. O conjunto patrimonial apresentava importância social, uma vez que, o Cabedal familiar era o símbolo máximo de um status pautado não na riqueza monetária e sim material, o qual reflete a ideia do mostrar publicamente até mesmo na abertura deste tipo de processo.

De acordo com Muryaktan (2007) e Alencar (2014) os bens da família assumem valores simbólicos e portanto, podem significar elementos de diferenciação e afirmação social. Por esse motivo, nossa análise insiste na existência de intencionalidades que envolvem desde a aquisição dos bens até a abertura deste processo bem como as partilhas seguintes. A frequência bem como o valor monetário de determinados bens demonstra a importância aquisitiva em resposta ao patrimônio da família.

Segundo os dados colhidos nos inventários de 1876 e 1880 e as pesquisas de Alencar (2014) e Muryaktan (2007), terras, imóveis e semoventes são os elementos de maior simbolismo aquisitivo e de diferenciação social, apesar da menor quantidade se comparado por exemplo ao mobiliário, porém o valor individual dos já mencionados é superior a todo o mobiliário de um mesmo inventário.

⁴ As *Ordenações Filipinas* constituem um conjunto de regras destinados aos procedimentos a serem seguidos durante a elaboração do inventário. Prática que permaneceu até 1916 quando entrou em vigor o Código Civil Brasileiro. São permanências envoltas pelas relações coloniais mesmo em períodos posteriores ao Brasil Colônia. É um código originalmente português. Mas, seu conjunto normativo não se restringe apenas a esse tipo de processo. ALENCAR, Ana Cecília Farias de. **A COMPOSIÇÃO DO PATRIMÔNIO DAS VIÚVAS. DECLARO QUE SOU “DONA”, VIÚVA E CABEÇA DE CASAL: MULHERES ADMINISTRADORAS DE BENS NOS SERTÕES DE QUIXERAMOBIM (1727-1822)**. Dissertação submetida ao Programa de Mestrado Acadêmico de História do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a aquisição do grau de mestre em História, Universidade Estadual do Ceará – UECE. Fortaleza, 2014, pp. 43-91.

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFMG

As tabelas seguintes apresentam a concentração desses bens de acordo com os anos. No intervalo desses anos houve a seca de 1877-1879, fator este que veio a contribuir com uma diminuição desses bens, principalmente os semoventes, mas mesmo assim os mesmos ainda permaneceram presentes.

TABELA 1. CONCENTRAÇÃO DE TERRAS, MORADIAS E MOBÍLIA EM 1876.

| INVENTARIADO(a) | TERRAS | MORADIAS | MÓVEIS E UTENSÍLIOS |
|-------------------------------------|---------------|-----------------|--------------------------------|
| Anna Maria Bizerra | 1 | 2 | 41 |
| Hermino José de Souza | 1 | 1 | 2 |
| Josefa Candida Bezerra | * | 3 | 36 |
| Manoel Gonsalves da Silveira | 3 | 2 | 3 |
| Raimundo Joze de Freitas | 2 | 2 | 4 |
| Salvador de Luna Ramalho | * | 1 | 6 |
| Vitalina Maria de Jesus | 3 | 5 | 15 |
| Total | 10 | 16 | 107 |

Fonte: Arquivo do Fórum Dr. Ferreira Júnior, Cajazeiras, PB, 1876.

* Não há descrição.

TABELA 2. CONCENTRAÇÃO DE TERRAS, MORADIAS E MOBÍLIA EM 1880.

| INVENTARIADO(a) | TERRAS | MORADIAS | MÓVEIS E UTENSÍLIOS |
|---|---------------|-----------------|--------------------------------|
| Antonio Lins de Albuquerque | 10 | * | (1)* |
| Bernadino José Ferreira | 2 | 2 | 5 |
| Dona Anna Rosa do Espírito Santo | 2 | 1 | 5 |
| Dona Antonia Jacyntha de Jesus | 4 | 3 | (2)* |
| Dona Maria Francisca de Carvalho | 2 | 1 | 1 |

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFCCG

| | | | |
|--|----|----|------|
| Lourenço Alves da Silva e Manuela Maria da Conceição | 5 | 1 | 12 |
| Luiz Ambrazio Pereira Panshet | 2 | 5 | (3)* |
| Manoel Eufrázio de Sousa e sua mulher Maria Custodia de Jesus | 4 | 1 | (4)* |
| Mariano Gomes d'Albuquerque | 7 | 2 | 18 |
| Total | 38 | 16 | 41 |

Fonte: Arquivo do Fórum Dr. Ferreira Júnior, Cajazeiras, PB, 1880.

Sem informação, o documento estava incompleto.

(1), (2) e (4)* Não há descrição.

(3)* Não há uma descrição exata sobre mobília, possivelmente em virtude do mesmo ser negociante os bens tenham sido arrolados juntos. Por isso, não arriscamos definir o que viria a ser a mobília do lar ou a mobília que estivesse a venda em seu comércio.

Esses dados confirmam a existência de motivações que rodeiam a aquisição e manutenção dos mesmos, uma vez que, os semoventes se mostravam indispensáveis ao transporte pessoal e de mercadorias, ao arado da terra e inclusive como própria mercadoria (carne bovina). As terras por sua vez, eram a base da produção de alimentos como o milho e o feijão alimentos de subsistência local, mas principalmente do algodão o que segundo Rolim (2010) na região fora o principal produto comercial no final do século XIX e início do XX bem como o principal responsável pelo enriquecimento local, que veio a contribuir com a constituição patrimonial desse espaço urbano. Ou seja, as moradias sem dúvida, foram uma consequência local, reflexo de uma economia e símbolo de status a uma elite local.

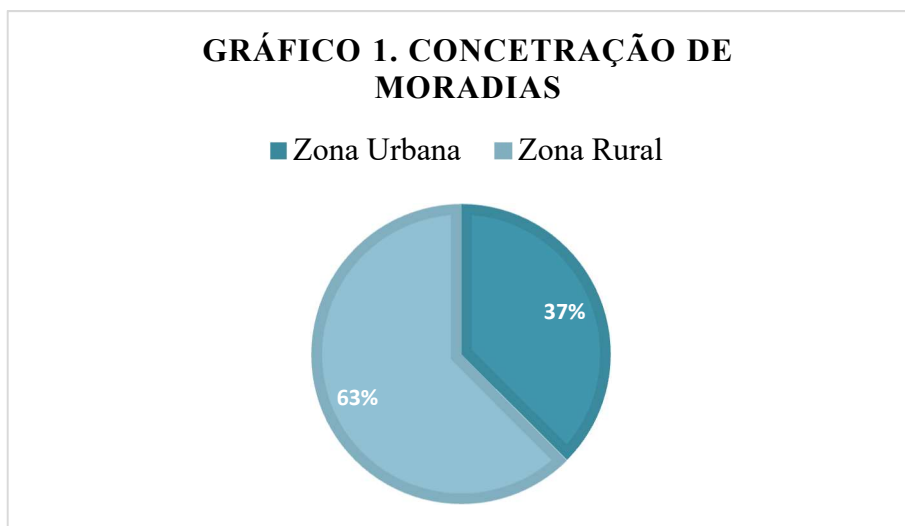
Para este momento, nossa atenção se deterá às moradias, bem como sua localização e material utilizado, expondo a importância simbólica do mesmo. Entre os dados de 16 inventários, temos a descrição de 32 casas de moradias, com margem de localização situadas no espaço rural e o urbano.

A primeira observação sobre as moradias, incide sobre a construção destas. Segundo Muyrakitan (2007) as moradias do sertão eram caracterizadas pela técnica identificada de taipa⁵ em decorrência do baixo custo e acessibilidade ao material. A mesma assume um perfil característico aos donos de um cabedal relevante. É antes de

⁵ Técnica que usava madeira (varas), cipós e barro, apenas.

tudo o marco final e material do patrimônio familiar. Paralelo a isso, acompanhamos a transição no processo de construção, uma vez que, o tijolho (sic) torna-se em essência elemento que contribui para a valorização do mesmo e que segundo Mota (2017) essas mudanças correspondem a um reflexo de novos gostos que antes de tudo representam padrão de civilidade e de poder aquisitivo. Além do material utilizado, a localização influencia sobre a valorização do imóvel, dessa forma os imóveis que obtemos conhecimento de sua existência nessa época caracterizam portanto, a segurança do patrimônio que se revela como um bom investimento.

De acordo com os inventários, em 1876 Josefa Candida Bezerra⁶ possuía três casas (mas um apenas em alicerce) localizados na Rua da Matriz nº 04, Rua Nova e Rua da Aurora, o inventariado Salvador de Luna Ramalho⁷ com um imóvel na Rua da matriz e Vitalina Maria De Jesus⁸ duas casas localizadas na Rua de Joaquim de Souza nº 22, Rua do Comércio (sic) nº 16 e um quarto em um bêco que sai para a rua da matriz. Em 1880 apenas Lourenço Alves da Silva e sua mulher Manuela Maria da Conceição⁹ e Luiz Ambrazio Pereira Panshet¹⁰ possuíam casas situadas na zona urbana de Cajazeiras. O primeiro com um imóvel na Rua de Joaquim de Souza e o segundo com quatro imóveis na Rua Nova nº 43, Rua Feira Velha, nº 17, Rua Bella, nº 2, Rua da Aurora, nº 25.



⁶ Inventário de Josefa Candida Bezerra, Arquivo do Fórum Dr. Ferreira Júnior, Cajazeiras, PB, 1876, Caixa Azul, 1867.

⁷ Inventário de Salvador de Luna Ramalho, Arquivo do Fórum Dr. Ferreira Júnior, Cajazeiras, PB, 1876 (Caixa Azul 1867).

⁸ Inventário de Vitalina Maria de Jesus, Arquivo do Fórum Dr. Ferreira Júnior, Cajazeiras, PB, 1876 (Caixa Azul 1867).

⁹ Inventário de Lourenço Alves da Silva e sua mulher Manuela Maria da Conceição, Arquivo do Fórum Dr. Ferreira Júnior, Cajazeiras, PB, 1880 (Caixa Azul 1873-1938).

¹⁰ Inventário de Luiz Ambrazio Pereira Panshet, Arquivo do Fórum Dr. Ferreira Júnior, Cajazeiras, PB, 1880 (Caixa Azul 1873-1938).

Fonte: Arquivo do Fórum Dr. Ferreira Júnior, Cajazeiras, PB, 1876 e 1880.

Os dados desse gráfico apresentam um crescimento na posse de moradias na zona urbana, tendo em vista se considerarmos o exemplo de Lourenço Alves da Silva¹¹ que possuindo 5 partes de terras possuía uma casa na cidade, desta forma há o estabelecimento das terras como símbolo de riqueza, mas além disto como mantenedor do patrimônio, uma vez que, advém delas a produção agrícola e a criação de animais. Desse modo não podemos estabelecer o espaço urbano independente do rural ou vice versa, pelo contrário, essa dependência se apresenta como característica a própria cultura e economia local. A ideia que prevalece aqui, é a de que há um deslocamento espacial ligado as práticas costumeiras, mas aberta a novas culturas.

“ ... também são constantes, nas cidades, as mudanças de valores éticos e morais, valores esses que vão se adequando ao avanço cultural e tecnológico dentro dos espaços urbanos, pois além de se constituir em um complexo material, a cidade também é um complexo cultural. E é na vivência cotidiana que seus habitantes criam, modificam, copiam ou mesmo rejeitam costumes e valores éticos e morais, quando estes passam a ser considerados ultrapassados, ou mesmo as novidades, quando estas parecem ousadas demais para os costumes locais. ” (ROLIM, 2010, 47)

Essas informações possibilitam o mapeamento espacial da expansão urbana de Cajazeiras com um total de 12 imóveis no final da década de 70 e início de 80. Através desses dados de localização constatamos também uma possível proximidade entre essas famílias, o que contribui ainda mais com o círculo de sociabilidades. Outro detalhe que chama a atenção é a localização no centro ou nas proximidades, sabendo que este é um lugar de valor monetário valorizado de atividades econômicas e relações públicas. Sobre esta última finalidade Martinez (2007) ressalta esse espaço como o lugar também para relações sociais.

“O fato de encontrar apenas 19% das famílias habitando a cidade não invalida a importância do centro urbano - *locus* da vida administrativa e política do Império; espaço das festividades, centro comercial dos negócios, das eventuais trocas de mercadorias; espaço também das sociabilidades, manifestações populares e políticas ...” (MARTINEZ, 2007, p. 91)

É o espaço das sociabilidades moldadas à costumes temporais e locais que abrem margem a discussões sobre os tipos de relações que se estabeleciam, relações

¹¹ Inventário de Lourenço Alves da Silva e sua mulher Manuela Maria da Conceição, Arquivo do Fórum Dr. Ferreira Júnior, Cajazeiras, PB, 1880 (Caixa Azul 1873-1938).

estas que influenciam a materialidade e que por sua vez, retornam repletos de atribuições simbólicas.

“As cidades são antes de tudo uma experiência visual, traçado de ruas, essas vias de circulação ladeadas de construções, os vazios das praças cercadas por igrejas e edifícios públicos, o movimento de pessoas e a agitação das atividades concentradas num mesmo espaço. E mais um lugar saturado de significações acumuladas através do tempo, uma produção social ...”.
(BRESCIANNI, 2007, 237)

Uma análise interessante sobre as ruas de Cajazeiras foi feita por Leitão (2005), no qual ele descreve as finalidades de determinadas ruas localizadas nas imediações centrais, de modo que as atribuições e referências são caracterizadas em sua maioria por um nível de prestígio social, como por exemplo a Rua Joaquim de Souza, que está localizada no centro e recebeu esse nome por atribuições públicas (primeiro escrivão de paz) e religiosas (irmão do Padre Rolim).

O processo de redefinição do espaço aos moldes urbanísticos e modernos atuais pelo qual as cidades passam ao se desenvolverem economicamente, culturalmente e espacialmente, são ao mesmo tempo uma ameaça ao patrimônio histórico local. Rolim (2010) em sua dissertação de mestrado problematizou justamente a destruição do patrimônio histórico motivado principalmente por questões econômicas. Partindo dessa afirmação e nos apropriando dos 12 imóveis já localizados na área central de Cajazeiras, nossa proposta para o ensino insiste em um ensino de História capaz de desenvolver uma consciência histórica sobre a constituição histórica de um patrimônio, sem deixar de lado as políticas públicas e instituições responsáveis como o IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) e IPHAEP (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado da Paraíba). Infelizmente, ainda não podemos dentre os imóveis localizados afirmar a existência de patrimônios em Cajazeiras que datam do final do século XIX nos dias atuais. Mas isso não se mostra como um empecilho a nossa proposta, uma vez que, possivelmente não existam mais, uma pesquisa patrimonial que use documentos como a exemplo os próprios inventários podem apresentar uma rede patrimonial. A nossa proposta não consiste na ideia do estudo patrimonial em suas atribuições físicas, sendo possível é uma ótima oportunidade, mas ao exemplo de Cajazeiras, propomos uma educação imagética patrimonial, ou seja, apesar da não existência física, ser possível conhecer através do processo historiográfico uma rede patrimonial local, baseada na análise de documentos.

Essa proposta consiste em dois vieses, a primeira incide sobre a formação continuada do professor pesquisador, após sua formação e durante sua atuação enquanto professor e a segunda é a aplicação ou utilização de métodos e conteúdos, de modo a desenvolver a capacidade crítica dos alunos, bem como a conscientização histórica e conhecimento do processo historiográfico.

A ideia nesse momento parte da afirmação de Bresciani (2007) que chama a atenção para a valorização da cultura material entendendo-a como passível de historicidade, mesmo diante de empecilhos naturais do tempo por exemplo.

“ É impossível deixar de sublinhar ainda uma vez a estreita relação entre experiência visual, o saber culto e a valorização de parte da cultura material da cidade; relação que se completa nas políticas de intervenção, neste caso, não de reforma, mas de preservação e constituição de uma memória imagética, uma história expressa em pedra, tijolos, ferros, vidro ...”
(BRESCIANNI, 2007, 257)

Por este motivo reafirmamos a importância do estudo e valorização da cultura material refletindo sobre as especificidades do momento e como afirma Funari (2008) “... deve ser entendida como tudo que é feito ou utilizado pelo homem” (p. 85). Portanto, é o estudo da Cultura material de modo geral, mas que está sempre relacionado aos agentes históricos, entendendo a cidade como o palco de toda ação.

FONTES:

Inventariado/a _ Inventariante _ Data de abertura do processo _ Quantidade de folhas _ Arquivo:

Raimundo Joze de Freitas / 07 de fevereiro de 1876 / 28 fls. / Arquivo Fórum Doutor Ferreira Junior – Caixa Azul 1867.

Anna Maria Bizerra / 10 de fevereiro de 1876 / 89 fls. / Arquivo Fórum Doutor Ferreira Junior – Caixa Azul 1867.

Vitalina Maria de Jesus / José Vicente de Albuquerque / 28(?) de fevereiro de 1876 / 70 fls. / Arquivo Fórum Doutor Ferreira Junior - Caixa Azul 1867.

Josefa Candida Bezerra / 03 de março de 1876 / 41 fls. / Arquivo Fórum Doutor Ferreira Junior – Caixa Azul 1867.

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFCEG

Manoel Gonsalves da Silveira / Dona Maria Francisca Xavier / 18 de maio de 1876 / 70 fls. / Arquivo Fórum Doutor Ferreira Junior - Caixa Azul 1867.

Salvador de Luna Ramalho / Dona Anna Rodrigues Ramalho / 19 de junho de 1876 / 72 fls. (possui testamento) / Arquivo Fórum Doutor Ferreira Junior - Caixa Azul 1867.

Hermínio José de Souza / 30 de novembro de 1876 / 34 fls. / Arquivo Fórum Doutor Ferreira Junior – Caixa Azul 1867.

Dona Anna Rosa do Espirito Santo / Antonio Lins d'Albuquerque / 03 de fevereiro de 1880 / 18 fls. / Arquivo Fórum Doutor Ferreira Junior - Caixa Azul 1873-1938.

Dona Maria Francisca de Carvalho / Damião Antonio de Abreu / 08 de março de 1880 / 12 fls. / Arquivo Fórum Doutor Ferreira Junior - Caixa Azul 1873-1938.

Luiz Ambrazio Pereira Panshet / Dona Felermina Bezerra Panshet / 26 de abril de 1880 / 72 fls. / Arquivo Fórum Doutor Ferreira Junior - Caixa Azul 1873-1938.

Mariano Gomes d'Albuquerque / Dona Delfina de Jesus do Espirito Santo / 08 de julho de 1880 / 27 fls. / Arquivo Fórum Doutor Ferreira Junior - Caixa Cinza 1851-1883.

Lourenço Alves da Silva e Manuela Maria da Conceição/ Justino Alves da Silva / 09 de julho de 1880 / 15 fls. / Arquivo Fórum Doutor Ferreira Junior - Caixa Azul 1873-1938.

Manoel Eufrázio de Sousa e sua mulher Maria Custodia de Jesus / Henrique de Souza Oliveira / 04 de setembro de 1880 / 31 fls. / Arquivo Fórum Doutor Ferreira Junior - Caixa Azul 1873-1938.

Bernadino José Ferreira / Dona Anna Jozefa d'Alexandria / 28 de setembro de 1880 / 15 fls. / Arquivo Fórum Doutor Ferreira Junior - Caixa Azul 1873-1938.

Dona Antonia Jacyntha de Jesus / Antonio Lins de Albuquerque / 02 de outubro de 1880 / 18 fls. / Arquivo Fórum Doutor Ferreira Junior - Caixa Azul 1873-1938.

Antonio Lins de Albuquerque / Antonio Lira de Albuquerque / NÃO HÁ DESCRIÇÃO / 9 fls. (INCOMPLETO) / Arquivo Fórum Doutor Ferreira Junior - Caixa Cinza 1883.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Ana Cecília Farias de. **DECLARO QUE SOU “DONA”, VIÚVA E CABEÇA DE CASAL: MULHERES ADMINISTRADORAS DE BENS NOS SERTÕES DE QUIXERAMOBIM (1727-1822)**. Dissertação submetida ao Programa de Mestrado Acadêmico de História do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a aquisição do grau de mestre em História, Fortaleza, 2014.

FUNARI, Pedro Paulo. **Os historiadores e a cultura material**. In: PINSKY, Carla Bassanezi. FONTES HISTÓRICAS. 2.ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008. pp: 83-110.

MAGALHÃES, Beatriz Ricardina. **INVENTÁRIOS E SEQÜESTROS: FONTES PARA A HISTÓRIA SOCIAL**. Revista do Departamento de História. 9 (1989): pp 31-45.

MOTA, Antonia da Silva. **Aspectos da Cultura Material nos Inventários post-mortem da capitania do Maranhão, séculos XVIII e XIX**. Actas do congresso Internacional Atlântico de Antigo Regime: poderes e sociedades. Disponível em: http://cvc.instituto-camoes.pt/eaar/coloquio/comunicacoes/antonia_silva_mota.pdf acessado em: 05 de outubro de 2017.

MUYRAKTAN, Kennedy de Macêdo. **Crias de gado: cabedal familiar nas fazendas sertanejas e Sob(re) o mesmo teto: casas de vivenda e cultura material**. RÚSTICOS

CABEDAIS: Patrimônio e cotidiano familiar nos sertões do Seridó (Séc XVIII). Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Natal, 2007.

REDE, Marcelo. **História a partir das coisas: tendências recentes nos estudos de cultura material**. In: Anais do Museu Paulista História e Cultura Material. São Paulo. N. Sér. v.41996. pp. 265-282.

ROLIM, Eliana de Souza. **Patrimônio Arquitetônico de Cajazeiras - PB: memória, políticas públicas e educação patrimonial**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

TEIXEIRA, Adriano Braga. **Inventários post mortem: possibilidades de pesquisa a partir de uma fonte plural**. Mal-Estar e Sociedade – Ano V - n.8 - Barbacena-janeiro/junho 2012. pp.63-83.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL PARA ATIVIDADES ARQUEOLÓGICAS

Thalles Rennan Maia de Medeiros

UEPB

thalles_dm@hotmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apontar a importância da educação e preservação do patrimônio cultural para a realização das atividades arqueológicas. Mostrará a necessidade do ensino da educação patrimonial para evitar a vandalização dos sítios arqueológicos, que ocorrem com bastante frequência, principalmente devido a lendas e costumes antigos, que incitam as pessoas a buscarem botijas, violando assim o material que poderia vir a ser utilizado para estudos da cultura material daquele objeto de estudo em questão. Ainda é possível apontar a viabilidade de aulas de campo que podem ser ministradas em patrimônios históricos e pré-históricos locais que buscam criar uma identidade social mais conectada com os alunos da região em questão, incentivando também a produção de história local por meio dos docentes da localidade.

Palavras-chave: Arqueologia; Patrimônio Material; História Local

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi pensado após uma situação onde durante uma escavação arqueológica, foi descoberto que o sítio que estava sendo escavado e que seria utilizado para tentar recontar parte da história colonial da Paraíba, sem partir de um viés positivista como era escrito até o século XX, havia sido violado pela população que habita próxima ao patrimônio cultural material, denominada de Atalaia do Mirante, em Santa Rita.

No caso da Atalaia do Mirante havia sido violado pelos habitantes da localidade em buscas de botijas, como também em busca de um suposto túnel que algumas lendas locais diziam conectar ao antigo forte que havia na região, provavelmente o de Santa Catarina. Portanto, com as intervenções no solo sem a presença de um arqueólogo, ou nem mesmo a escavação feita a partir dos métodos corretos, muita coisa foi perdida sobre a história do patrimônio da Atalaia do Mirante, tendo em vista que o solo era

bastante estéril para vestígios da cultura material quando dos investidos arqueológicos no ano de 2018.

A arqueologia é uma ciência que busca compreender o passado a partir da cultura material deixada pelos povos no seu local de convivência, chamado pela arqueologia de sítios arqueológicos. Portanto, a arqueologia depende plenamente da preservação dos sítios, pois: “O solo arqueológico é como um livro, com uma grande desvantagem: o arqueólogo só tem uma oportunidade de lê-lo (as camadas estratigráficas) não realizando isso de forma coerente, científica, simplesmente joga-se fora a única maneira de reconstrução da cultura de um povo” (SANTOS, 2010. p. 35).

Sendo assim, este estudo busca focar a pesquisa na educação patrimonial como uma forma de prevenção para que atos de vandalismo futuro possam vir a acontecer, além de buscar relacionar a população da área com o patrimônio em questão, tentando explorá-lo tanto para fins educativos, como também para que futuramente possa ser utilizado como um ponto turístico da região, angariando renda para a mesma.

PATRIMÔNIO CULTURAL E ARQUEOLOGIA

Antes de explicar como deve ser utilizada a educação patrimonial para a preservação do patrimônio cultural e, por conseguinte dos sítios arqueológicos, faz-se necessário inicialmente classificar o que seria o patrimônio histórico e a importância de sua preservação.

Para BARRETO (2000, p.11) Patrimônio cultural é “conjunto de todos os utensílios, hábitos, usos e costumes, crenças e forma de vida cotidiana de todos os segmentos que compuseram e compõem a sociedade.”. Entretanto, ao tratar-se de arqueologia é necessário dá enfoque maior no patrimônio cultural material.

A arqueologia no Brasil trabalha tanto com o momento dito histórico como pré-histórico, onde o primeiro é dado a partir do momento em que os europeus aqui chegaram e o pré-histórico ou pré-colonial, como o que estuda os povos nativos pré contato com o homem branco.

Sendo assim, podemos tomar como exemplo uma obra arquitetônica que havia sido construída durante o período colonial pelos ibéricos na Paraíba, onde a construída é uma representação dos hábitos e cotidianos dos povos que ali estavam presentes, apontando assim como o modo de viver dessa comunidade se moldou e sua influência nos tempos atuais.

Portanto, após a constatação, tanto a obra como seu entorno será então chamado de patrimônio histórico-cultural, pois “incorporamos no Patrimônio Cultural todos os vestígios, materiais e imateriais, do passado, sublinhando sua diversidade e pluralidade de leituras, e destacando a sua relevância para a construção de múltiplos futuros” (Oosterbeek, 2007, p.128).

Para a arqueologia, o patrimônio histórico-cultural e o seu entorno tornar-se-á sítio arqueológico, que virá a ser analisado, e todo material encontrado neste local será considerado pela ciência como cultura material do povo em questão. A arqueologia pode então definir, a partir do que for encontrado, de que grupo cultural aquela obra pertencia, ou que tipo de trabalho a pessoa que vivia em certa residência exercia e sua importância para a sociedade daquele momento.

Importante ressaltar, também, que durante muito tempo a história era contada a partir de um viés positivista, onde apenas os heróis e grandes nomes da história, era deixado de lado toda a história de um povo, seus costumes e seu cotidiano, criando sempre uma imagem deturpada daquilo que era visto como o outro.

Para tanto, a arqueologia poderá vir a ajudar a corrigir esta visão do outro, criada durante o período de contato com os nativos, por exemplo, pois a mesma analisa as fontes de forma direta, já que as suas fontes é a cultura material encontrada no sítio, sem ter influência direta da visão eurocêntrica sobre os nativos da região. Sendo assim, a arqueologia tem a capacidade de, a partir do patrimônio material, tentar “reescrever” a história de um lugar, de um povo, de uma sociedade a muito esquecida

A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA PRESERVAÇÃO DOS SÍTIOS

A educação baseando-se nas informações obtidas a partir dos patrimônios históricos, ajudará tanto na conscientização do aluno da importância daquele patrimônio, como também para criar laços mais fortes no aprendizado acerca da aula em questão.

Mesmo que estejamos falando apenas da disciplina de história, sem englobar a ideia de multidisciplinaridade, a aula partindo do conhecimento do patrimônio histórico ajudará a criar uma conexão entre o aluno e o local, trazendo assim a consciência da preservação incipiente em algumas comunidades, e as verdadeiras justificativas históricas desse ato. Entretanto, para que haja êxito, é necessário que os professores saibam contextualizar o assunto e interligar o que está sendo visto no patrimônio com o

que é visto dentro da sala de aula, além de tentar suplantar no aluno um sentimento de pertencimento àquela história, logo como sugere GRUNBERG (1999, p.108):

A visita que foi utilizada como motivação permitirá um desenvolvimento do aprendizado muito mais rico e proveitoso. Quem morou naquela casa, como viviam as pessoas, em que época, o que comiam, como trabalhavam e brincavam, como praticavam esportes e se divertiam, quais eram, como se curavam as doenças, de que tipo, em que acreditavam, como pensavam, de que gostavam? Como eram os ricos, que relação tinham com os pobres, existiam diferenças ou eram todos iguais?

Sendo assim, a correlação entre o que o aluno vê em sala de aula e o que ele virá a encontrar presente numa atividade de campo, num momento real, ajudará a assimilação já que: “Ao desenvolver este trabalho, possibilita-se aos alunos aprender sobre o passado, conhecê-lo e dar-lhe valor. Referenciá-lo com o presente permitirá à criança a comparação e o desenvolvimento do seu espírito crítico, fator essencial na formação do futuro cidadão” (GRUNBERG, 1999, p.108).

Porém é necessário ter cuidado para não restringir a educação patrimonial unicamente a monumentos e objetos de cultura material que tenham sido encontrados pela arqueologia, pois seria um equívoco já que o objetivo sempre será focar nos indivíduos, como mostra FOGOLARI (2005, p.23):

Nesse sentido, buscar entender o Patrimônio Cultural isolado das características individuais e coletivas é um equívoco, quando não um desrespeito à sociedade. Tanto a ciência quanto o Patrimônio Cultural têm responsabilidade social mas, principalmente, devem estar voltados à busca de melhorias de vida da população”.

O trabalho com educação patrimonial poderá também trazer uma pluralidade de visão para o aluno acerca das diversas formas de interpretações possíveis daquela mesma sociedade, já que é possível fazer diversas análises a partir de um mesmo patrimônio histórico-cultural.

Ainda poderá vir a ser utilizado os patrimônios como forma de renda para aquela população que habita suas proximidades, o que incitaria ainda mais a preservação do mesmo, tendo em vista que o turismo cultural movimentaria a economia local, além de buscar trazer a população a ter uma ligação maior com o patrimônio, como podemos ver em VARELA (2003):“O Turismo através do estudo da cultura pode se promover não só como atividade capitalista, que desequilibra os ambientes, e sim; sendo uma atividade também capitalista, mas que conserve e preserve os ambientes (nossos patrimônios).”

É importante apontar a participação do estado nesse trabalho como sendo indispensável para seu sucesso tanto educacional como turístico, já que as políticas públicas determinam tanto a acessibilidade quanto o fomento a projetos nessa área. Todas as estratégias do profissional imbuído do trabalho com o Patrimônio, portanto, estão diretamente relacionadas à gestão do Estado, enquanto órgão oficial de “representação da vontade do povo”.

Entretanto, a participação do estado tem que ser feita com cuidado, tendo em vista que o patrimônio cultural como memória é muito passivo de influência externa, portanto é necessário que o estado traga a capacidade da localidade desenvolver estudos e atividades turísticas nos locais, entretanto sem tentar interferir no ato científico da arqueologia enquanto a releitura da história daquele local.

Para Fogolari, a presença do estado na cultura e gestão do patrimônio cultural deve ser da forma mais democrática possível, considerando a diversidade, porque, como afirma Zarankin (2002, p.15) “a cultura material é carente de significados por ela mesma, e só adquire uma dimensão ativa dentro de um sistema cultural determinado”. Ou seja, uma determinada situação não anula a capacidade dialética existente nos objetivos do Patrimônio Cultural (2005, p.24).

A PRODUÇÃO DE HISTÓRIA LOCAL A PARTIR DO PATRIMÔNIO

Um dos grandes pontos que podemos ressaltar do trabalho com o patrimônio histórico-cultural é trabalhar com o mesmo num contexto local, para que assim a familiaridade dos alunos seja maior, e por conseguinte estreitando ainda mais os laços com a cultura e história do local, trazendo o sentido de pertencimento e despertando o interesse em preservação do patrimônio como um bem da comunidade.

Portanto definiremos o que é história local e como ela pode ser utilizada para a conservação do patrimônio, além do incentivo que pode criar para a pesquisa da história dos patrimônios preservados.

A história local é definida como: “conhecimento histórico, sob a perspectiva local e pode significar: o local como objeto do conhecimento e/ou o local como referência para o conhecimento” (NEVES, 1997 p.15). Logo, os patrimônios histórico-culturais podem e devem ser utilizados como fonte de pesquisa para desenvolvimento da história local de uma devida região.

A história local também é um instrumento para a criação de uma identidade social a qual tem por definição:

Implica na consciência que se tem de si mesmo. Essa consciência supõe um reconhecimento do mundo (contexto) no qual se existe e atua. Portanto, por identidade social pode-se entender o reconhecimento de si próprio como sujeito da história (processo). E na medida em que o sujeito da história é realizador de ações, ele é também objeto da história (ciência) (NEVES, 1997 p.15)

É possível apontar a importância da história local como criadora da consciência que a população tem que desenvolver como agente da história, e também como preceptor e guardião dos patrimônios presentes na sua história para que os próximos membros da sociedade tenham acesso à sua história.

O ensino de história local também pode contar com o apoio da interdisciplinaridade com a arqueologia, que poderá está sendo desenvolvida em algum sítio arqueológico/ patrimônio histórico local. Deve também usufruir de todos os patrimônios do local, como casas, monumentos, inscrições rupestres, costumes locais e etc, para que possa trazer um aprendizado mais sólido ao interligar o estudado em sala com o real, analisado nesses locais.

A identidade social trará a sensação de pertencimento para os membros da comunidade, os quais sentirão a necessidade da preservação de seu patrimônio, além de aparecer o desejo da participação na história de sua comunidade, e possivelmente o ensejo para a pesquisa e evidenciação da história do seu local.

AS ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL DESENVOLVIDAS PELO LABAP/UEPB

Desde o ano de 2015 que o Laboratório de Arqueologia e Paleontologia da UEPB vem fazendo atividades de educação patrimonial em paralelo com as atividades desenvolvidas em campo. Esta ideia surgiu inicialmente como uma forma preventiva de vandalização do patrimônio que está sendo estudado.

Entretanto, não basta que esse tipo de educação seja provida para a comunidade apenas no momento em que haverá a intervenção arqueológica/ paleontológica, pois como já muito foi debatido, há uma grande necessidade de preservar estes patrimônios

antes de haver a intervenção, para que assim o mesmo não tenha sido vandalizado, dificultando o estudo da história daquele local e povo.

A educação patrimonial provida pelo LABAP/UEPB consiste em buscar nos colégios públicos locais, espaço para a apresentação de uma palestra educativa acerca da importância da preservação patrimonial para a história e para a comunidade local.

São apresentadas imagens dos patrimônios do estado que receberam intervenção, como também o da localidade que está sendo trabalhada no momento. Ainda há a distribuição de uma cartilha confeccionada pelo LABAP/UEPB, que apresenta o tema para os alunos, além de reforçar o que está sendo dito e apresentado durante a palestra.

A posteriori é providenciado uma visita dos estudantes ao local da escavação arqueológica, onde eles poderão ver como se dá todo o processo de escavação, ponderando que não é possível fazer escavações de maneira efetiva sem o acompanhamento de um arqueólogo, o que poderá diminuir as chances da violação do solo de ambientes tombados.

Faz-se possível também demonstrar na prática a importância da preservação daquele patrimônio em questão e sua colaboração para contar a história daquela localidade. Ainda poderá criar estímulo nos alunos para que eles futuramente possam vir a estudar sobre o assunto, ou até mesmo entrar no ramo da arqueologia. Ainda é possível através da educação patrimonial aliada a visita a campo a comprovação de que as lendas e mitos contadas na cidade acerca de botijas, tesouros e etc, são inverdades, mas que são bastante comuns em pequenas cidades do interior do estado paraibano.

Ainda há em exercício a partir do LABAP/UEPB o projeto de extensão do Museu Itinerante, o qual desenvolve ações preventivas dentro da cidade de Campina Grande, onde buscamos colégios públicos para a apresentação de uma pequena parte do acervo, para podermos elucidar para os alunos a importância da preservação patrimonial, além da importância do trabalho realizado pela arqueologia e paleontologia.

Existe também atividades de cunho preventivo que ocorrem na cidade do Ingá para a conscientização dos alunos da rede pública da cidade, além de desenvolver palestras sobre a preservação do patrimônio para as excursões que visitam a Itacoatiara do Ingá como podemos ver a seguir:

A Educação Patrimonial e medidas de contenção de destruição deste legado cultural compreendido na área de estudo foram realizadas mediante autorização das escolas ou professores responsáveis pelas excursões escolares

à Pedra do Ingá. As palestras foram realizadas com aula expositiva e auxílio didático, data show, réplicas de instrumentos líticos pré-históricos (nas salas de aula) e estrutura de museu (nas aulas na Pedra do Ingá). As palestras sempre enfatizando a importância de sítios arqueológicos e a necessidade de preservar estes locais e todos os estudantes envolvidos receberam cartilha educativa. (SANTOS, 2015 p.50)

Há a necessidade de que este tipo de ato ocorra em todo o território paraibano, para que não continuemos a perder informações importantes acerca da nossa história, graças a vandalismos justificados apenas em lendas ou por falta do senso de coletividade que a história local pode nos trazer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É evidente a necessidade que há de tentarmos preservar nosso patrimônio histórico-cultural intacto, para que seja possível realizar estudos significativos sobre os mesmos, além de preservar nossa história e nossa cultura para as gerações futuras.

Entretanto há um grande descaso para com nossa memória social e por consequência com nosso patrimônio. Muito disso é derivado da falta de uma identidade social coletiva que nos una e traga um sentimento de pertencimento àquele lugar. Neste ponto a história local poderia auxiliar-nos na construção da identidade social de um sujeito participante da história, e que por conseguinte detentor do desejo de preservar nossa história para as futuras gerações.

Ainda é necessário criar consciência na população da importância dos trabalhos arqueológicos para elucidar questões históricas importantes acerca do nosso passado. A arqueologia pode reescrever a história de diversos povos postos a margem pela historiografia positivista. Entretanto para que esse trabalho seja realizado com maestria, é necessário que a fonte do arqueólogo, ou seja, a cultura material daquele povo, esteja intacta quando do seu contato.

Todavia é comum que partindo de lógicas do misticismo, frequente nas pequenas cidades, ou apenas pela falta de consciência coletiva da importância histórica dos patrimônios, muitos sítios arqueológicos venha a ser vandalizados pela população, geralmente em busca das características desse misticismo, como botijas, tesouros e tantas outras características que são criadas pelo imaginário popular.

Portanto, faz-se necessário que a educação patrimonial seja posta em prática em todo o estado paraibano, talvez até nacional, para que possamos, juntamente a história local, criar um sentimento de pertencimento e uma identidade para a população, além da conscientização da importância dos patrimônios histórico-culturais da nossa região, para que assim todo esse vandalismo seja contido, e nossa história permaneça preservada e com possibilidades de novas versões para a nossa história, com ainda mais detalhes daqueles que foram postos de lado pelo positivismo

REFERÊNCIAS

BARRETO, Margarida. **Turismo e legado cultural**: as possibilidades do planejamento. Campinas: Papirus, 2000

FONSECA, Maria Cecília Londres. **O Patrimônio em processo**: trajetória da política federal de preservação no Brasil. Rio de Janeiro: UFRJ; MinC, IPHAN, 2005

FUNARI, Pedro Paulo Abreu. **Arqueologia**. São Paulo: Editora Ática, 1988.

FUNARI, Pedro Paulo e FOGOLARI, Everson Paulo. **Estudos de Arqueologia Histórica**. Erechim: Habilis, 2005

HORTA, Maria de L. P.; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Q. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: IPHAN, Museu Imperial, 1999.

ORSER JR., Charles E. **Introdução à arqueologia histórica**. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1992.

OOSTERBEEK, Luiz. **Arqueologia, patrimônio e gestão do território**. Erechim: Habilis, 2007.

RODRIGUES, Marly. De quem é o patrimônio? Um olhar sobre a prática preservacionista em São Paulo. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, n.24: 195-203, Rio de Janeiro, 1996.

SILVA, Thiago Pereira da. **Reflexões sobre os primórdios do turismo em Ouro Preto**. Acesso em junho de 2018. <http://www.ouropreto.com.br>

VARELA, Daniela. **Turismo e Cultura** – referências da identidade humana. Acesso em junho de 2018, <http://www.ouropreto.com.br>

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFMG

MACHADO, Neli T. Galarce; LOPES, Sérgio Nunes; Diego Antônio GHENO. **Arqueologia Histórica e a Problemática do Patrimônio**: discussões acerca da preservação, turismo e educação patrimonial no Vale do Taquari – Rio Grande do Sul. *História*, v.28, n.1, p.575-588, 2009

NEVES, Joana. Historia Local e a Construção da Identidade Social. **Revista Sæculum** João Pessoa, v. 3, 1997

SANTOS, Juvandi de Souza. **Estudos da Tradição Itacoatiara na Paraíba: Subtradição Ingá?**. Campina Grande, PB: Cópias e Papéis, 2015. 140 p. v. 3.

_____. **Manual do Arqueólogo**. Campina Grande, PB: Cópias e Papéis, 2010. 120 p.



“Ensino de História: Etnia e Religiosidade”

Coordenadores:

***Prof. Ms. Karla Sâmara dos Santos Sousa, Prof. Glício Freire de Andrade Júnior, Prof. José Carlos de Abreu Amorim
&
Prof. Dr. Walter Ferreira Rodrigues***

HISTÓRIA E ENSINO SOB OLHARES DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Alex Alves Campelo

UFMG

alexcampeloalves@gmail.com

RESUMO

Este artigo busca discutir os desafios e perspectivas na implementação da lei 10.639/2003, em que inclui a obrigatoriedade do ensino da história cultural afro-brasileira nos parâmetros educacionais brasileiros. O que implica dizer que tanto as escolas públicas quanto as privadas devem reconhecer e reafirmar as formas culturais afrodescendentes. Este texto é baseado em uma pesquisa documental. A análise realizada demonstra que um marco legal não garante a aplicabilidade da lei, embora esteja privilegiada nos Projetos Políticos Pedagógicos e na estrutura curricular escolar. A escola ocupa um lugar proeminente na concretude da obrigatoriedade da Lei. O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2013), incluindo a formação inicial e continuada do professor tornam-se um imperativo ético para a superação de preconceitos e estereótipos construídos e repassados de geração em geração, na vida cotidiana que impedem o processo de democratização da sociedade brasileira.

Palavras-chave: Ensino de História; Lei 10.639/2003; Cultura afrodescendente; Conhecimento; Conjuntura escolar.

INTRODUÇÃO

Este artigo emerge de uma indignação ética resultante de meu pertencimento étnico afro-brasileiro e por minha profissionalização enquanto discente na Educação Acadêmica. Estas condições permitiram-me presenciar incontáveis evidências de preconceito e intolerância racial e de omissão ou desprezo pelo ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira na prática pedagógica em escolas públicas e privadas. Contudo, a atitude permanente de resistência e proatividade, tem me oportunizado enquanto cidadão e discente, o trabalho de disseminação de uma contracultura tendo em sua base a perspectiva de uma sociedade pluriétnica e multicultural e de uma educação plural, inclusiva e democrática. A reflexão é assumida em conjunto com meus professores do Curso da Graduação, na disciplina de história da África e no núcleo de estudos Afro-Brasileiros e Indígenas, que justifica a utilização textual da primeira pessoa no plural. Partimos da gênese de que alguns antecedentes se tornam indispensáveis na abordagem de nosso tema de reflexão. As leis dificilmente são benesses ou concessões do Estado. Sobretudo, quando se trata de leis que geram políticas social e racial voltadas para as necessidades e interesses de um determinado grupo étnico, como é o caso da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003). Assim, é impossível ignorar as forças de resistência e as diferentes formas de organização e de movimentos negros que contribuíram inicialmente para romper com o sistema escravagista e implementação do processo de democratização do Estado e da sociedade brasileira, conseqüentemente, para a conquista do reconhecimento da diversidade étnico-racial e da luta pela igualdade social.

Domingues (2007) reflete sobre a trajetória do movimento negro organizado durante a República no recorte temporal de 1889 a 2000. Aponta didaticamente as etapas, os atores e os protagonistas em suas propostas. Demonstra que em todo o período republicano, o movimento negro desenvolveu diversas estratégias de luta pela inclusão social da população negra e pela superação do racismo na sociedade brasileira. Que,

[...] por intermédio das múltiplas modalidades de protesto e mobilização que o movimento negro vem dialogando, não apenas com o Estado, mas principalmente com a sociedade brasileira. A trajetória desse movimento vem se caracterizando pelo dinamismo, pela elaboração e reelaboração, em cada conjuntura histórica, de diversas estratégias de luta a favor da integração do negro e erradicação do racismo na sociedade brasileira. (DOMINGUES, 2007, s./p.)

Este autor recolhe dados bibliográficos apontando a luta dos negros e das negras nas suas diferentes modalidades e manifestações, desde a organização de centros de apoio, clubes, associações por alguns Estados do país, até o mais recente Movimento Negro Unificado e os diferentes movimentos culturais afirmativos da identidade negra no Brasil, tem sido de grande importância para as conquistas e garantias de direitos para esta população em sua inclusão. Consequentemente, a história do movimento negro é deponente de que, uma lei, uma resolução, um marco normativo, uma diretriz, uma prerrogativa, são incorporados pelo Estado quando a sociedade se articula em diversas formas, como conjuntos, entidades, partidos políticos, organizações populares ou movimentos sociais para reivindicar, coagir o Estado num universo de correlação de forças em vista de operacionalização da política pública.

Nesta perspectiva revisitamos a Lei Nº 10.639/03 que torna “obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira. Com esta determinação, a educação no Brasil só tem a ganhar, posto que incorpora ao seu cotidiano princípios de promoção da igualdade racial” (BRASIL, 2013, p. 07). Assim, expõe o decreto presidencial:

O Presidente da República. Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei: Art. 1º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B: "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2013, p. 75).

Na ótica de análise de Gomes “Mais do que uma iniciativa do Estado, essa lei deve ser compreendida como uma vitória das lutas das históricas empreendidas pelo Movimento Negro brasileiro em prol da educação” (2008, p. 67). A Lei 10.639/03 representa uma porta aberta para se conhecer as raízes e a história da África no tocante a sua diversificação, um continente que foi bastante torturado em sua mão-de-obra escravagista, sobretudo, ainda pouco reconhecido no total da sua pluralidade pouco estudado; conhecer o processo de desenraizamento dos povos negros, o regime de escravidão instalado no país por mais de três séculos e meio; compreender o desenvolvimento da cultura afro-brasileira e sua contribuição na formação e desenvolvimento da nação brasileira. Permite, outrossim, problematizar o mito da

democracia racial historicamente produzido, e identificar os fenômenos do preconceito racial, dos estereótipos, estigmas e conseqüentemente a desigualdade social que se estabeleceu entre os diferentes grupos étnicos que compõem a sociedade brasileira. Portanto, é de grande relevância a concretude desta legislação no sistema educacional.

O contexto das sociedades plurais impõe às instituições escolares a discussão de uma diversidade de temas complexos relacionados à ética, às diferenças étnicas, culturais e de gênero. O grande desafio da escola é trabalhar essas temáticas respeitando e valorizando:

[...] as características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal (BRASIL, 1997, p.121)

Diante dessa exigência, a escola tem um papel fundamental visto que esta instituição é um lugar de identidades, de valores e com isso as crianças, os jovens e adultos devem ter acesso ao ensino da história e da cultura afrodescendente pautado no respeito à diversidade, valorização das matrizes africanas e conteúdos sobre:

[...] a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil” (BRASIL, 2003, p.1).

Nesse contexto, o trabalho docente tem se apresentado como árdua tarefa em que os professores além de desenvolver sua competência técnica e pedagógica, devem estabelecer um diálogo aberto com seus alunos sobre assuntos recorrentes que se apresentam em sala de aula no que se refere às relações e interações entre pessoas de diferentes culturas. Essas dificuldades se tornam cada vez mais pertinentes quando são verificadas, no ambiente escolar, situações de hostilidades direcionadas a negros e afrodescendentes. E é justamente nesse tipo de situação que se evidencia uma das maiores dificuldades dos professores: que é lidar com as questões raciais, tendo em vista que não receberam informações suficientes nos cursos de formação inicial e continuada e até mesmo no material didático com o qual trabalham. Desta maneira deve-se reconhecer os desafios da prática docente pressupõe uma reflexão sobre as necessidades que levaram a modificações no currículo oficial de ensino o que, por sua vez, suscita uma busca nos cursos de formação continuada para qualificar e aperfeiçoar o profissional de educação, tornando-o apto a desenvolver estratégia para valorizar e

tornar público as contribuições das várias culturas na preparação desse conhecimento solicitado.

Essas discussões são importantes devido à perpetuação de práticas educativas que não levam em consideração os aspectos raciais que costumeiramente aparecem no ambiente escolar. Desta forma:

[...] não tem incorporado a preocupação com a dimensão cultural da prática pedagógica. Estudos de especial interesse vêm sendo desenvolvidos por vários autores na perspectiva do reconhecimento da importância de se trabalhar no âmbito educativo questões relativas à diversidade cultural, étnica, às questões de gênero. Esta temática hoje é praticamente ignorada na formação continuada de professores (CANDA, 1997, p. 67).

Nesse sentido, a qualificação dos professores torna-se urgente e necessária, haja vista que se constituem agentes responsáveis pelas discussões para combater, no ambiente escolar, o preconceito e toda a forma de discriminação social que têm sofrido as pessoas que se encontram à margem da sociedade. Esses ideais estão sendo amplamente divulgados uma vez que “[...] ao longo de nossa história, têm existido preconceitos, relações de discriminação e exclusão social que impedem muitos brasileiros de ter uma vivência plena de sua cidadania” (BRASIL, 1997, p. 15).

É interessante notar que não é somente o professor quem irá desenvolver essas ações, mas é importante que a escola, de um modo geral, esteja envolvida porque ela deve ser um espaço onde se assume o papel de “[...] educar para a cidadania, para superar a cultura do preconceito e da discriminação” (SANTANA, 2006, p.8).

Para tanto, toda a comunidade escolar deve estar envolvida no processo que estimule os valores construídos e reconstruídos pelos diversos povos, entre eles os afrodescendentes, o que torna necessário práticas educativas condizentes com o contexto histórico. O professor deverá adotar uma postura reflexiva sobre as questões raciais e, assim, desenvolver estratégias de ensino que possibilitem a compreensão da diversidade de raças que formam o povo brasileiro com o intuito de minimizar os preconceitos que porventura perpassam as relações sociais entre as diferentes comunidades. Diante dessa exigência, destaca-se a importância do professor no combate ao racismo contra a população negra, e sobretudo contra o preconceito. Segundo Silva (2001, p.172) “os professores devem ficar atentos para as africanidades brasileiras, isto é, ao legado africano, à herança que mulheres e homens escravizados deixaram para nós, povo brasileiro”.

Nesse sentido, o professor, como profissional mediador do ensino e da aprendizagem, tem um papel fundamental no ensino da cultura negra, através do resgate da autoestima e da valorização dos afrodescendentes.

PROPOSTA NACIONAL DE EXECUÇÃO DA LEI 10.639/2003

Ações isoladas ou políticas setorizadas não produzem impactos ou efeitos satisfatórios no campo das políticas públicas. Importante salientar que somente em 2013 é publicado uma Proposta para efetivação da Lei No. 10.639/03. Sem entrar em maiores detalhes e no seu mérito, ao ler a proposta vamos encontrar na sua estrutura, além da introdução, suas premissas fundamentais, atribuições dos sistemas de ensino em todas as esferas de governo, ou seja, dos entes federados; deveres dos conselhos de educação; atribuições das instituições de ensino; atribuições dos grupos colegiados e núcleos de estudo; segue indicando os níveis de ensino, abrange a educação de jovens e adultos, a educação escolar quilombola e finalmente, apresenta as metas norteadoras e etapas de sua execução. Em outras palavras, esta estrutura demonstra que até a presente data da proposta, o sistema de ensino brasileiro, como um todo, não operou respondendo expectativas do movimento social e do Estado a partir da promulgação da Lei N. 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira. O objetivo da Proposta Nacional é,

Colaborar para que todos os sistemas de ensino cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar as diferentes formas de preconceito racial, racismo e discriminação racial para garantir o direito de aprender a equidade educacional a fim de promover uma sociedade justa e solidária (BRASIL, 2013, p. 19).

Os intuitos específicos da Proposta Nacional, traduzidas de forma sintética, são:

- a) efetuar e institucionalizar a implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais;
- b) ampliar uma política de formação de professores (as);
- c) colaborar e construir com os sistemas de ensino, conselhos de educação, coordenações pedagógicas, gestores (as) educacionais, professores e demais segmentos afins, políticas públicas e processos pedagógicos para implementação da respectiva Lei;
- d) propiciar o desenvolvimento de pesquisa e produção de material didáticos e paradidáticos que valorizem, nacional e regionalmente, a cultura afro-brasileira e a diversidade;
- e) contribuir na construção de indicadores que permitam o necessário acompanhamento, pelos poderes públicos e pela sociedade civil da efetiva

implementação da Diretrizes Curriculares; f) gerar agendas positivas para disseminar das respectivas leis para consolidá-las como política de Estado. (BRASIL, 2013).

A forma prescritiva, como expressa acima o objetivo geral, do Plano demonstra que dez anos após a “obrigatoriedade” da Lei N. 10.639/03, não tem o efeito que se esperava. Não somos os primeiros a nos espantar com a distância que separa a promulgação da Lei e o seu cumprimento. Gomes, já advertia para as resistências nos primeiros anos e explica sua origem:

Apesar de decorridos quatro anos após a sanção da Lei 10.639/03 e das iniciativas do Ministério da Educação, do Movimento Negro e dos Núcleos de Estudos AfroBrasileiros para a sua implementação, ainda encontramos muitas resistências de secretarias estaduais, municipais, escolas e educadores (as) à introdução da discussão que ela apresenta. Essa resistência não se dá no vazio. Antes, está relacionada com a Presença de um imaginário social peculiar sobre a questão do negro no Brasil, alicerçado no mito da democracia racial. A crença apriorística de que a sociedade brasileira é o exemplo de democracia e inclusão racial e cultural faz com que a demanda do trato pedagógico e político da questão racial seja vista com desconfiança pelos brasileiros e brasileiras, de maneira geral, e por muitos educadores, educadoras e formuladores de políticas educacionais, de forma particular (2008, p. 69).

Neste lugar podemos questionar novamente os desafios enfrentados na execução desta Lei. Quando a Proposta se refere a “todos os sistemas de ensino”, compreende-se em sua abrangência municipal, estadual e federal, ou seja, a participação e comprometimento de todos os sujeitos envolvidos com a educação e todas as suas modalidades e níveis.

Com tal característica, podemos afirmar que a concretude dos objetivos específicos da Proposta Nacional irá ocorrer em períodos de curto, médio e longo prazo. Todos eles pressupõem enormes desafios a serem enfrentados, como por exemplo, eficiência dos mecanismos institucionais até rubricas orçamentárias para que a lei seja concretizada. Dada esta complexidade, a Proposta Nacional relata as atribuições para cada um dos intérpretes da educação brasileira: sistemas de ensino; Governo Federal; Governo Estadual; Governo Municipal; Conselhos de Educação; Instituições de Ensino; Rede Pública e Particular de Ensino; Instituições de Ensino Superior; Coordenações Pedagógicas; Grupos Colegiados e Núcleos de Estudo; Fóruns de Educação. (BRASIL, 2013, p. 25-45).

Deste conjunto de protagonistas, elegemos nesta reflexão o contexto escolar enquanto chão da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

CONJUNTURA ESCOLAR

O espaço familiar é o primeiro local produtor e reproduzidor das normatizações ou prescrições comportamentais produzidas pela sociedade. A escola se coloca como outro ambiente que pode ratificar ou não com os comportamentos normatizados, padronizados e composto de regras de convivência social. Nas normas pedagógicas há possibilidade concreta de problematizar, destipificar ou desnaturalizar ideias, valores, atitudes e práticas de desigualdade racial. A educação escolar pode proporcionar a desconstrução de conceitos, conhecimentos e saberes pertinentes ao convívio em um corpo social, enfatizando a importância do reconhecimento do pluralismo e da diversidade racial presente na escola. De acordo com Bock,

A escola apresenta-se, hoje, como uma das mais importantes instituições sociais por fazer, assim como outras, a mediação entre o indivíduo e a sociedade. Ao transmitir a cultura e, com ela, modelos sociais de comportamento e valores morais, a escola permite que a criança “humanize-se”, cultive-se, socialize-se ou, numa palavra, eduque-se. A criança, então, vai deixando de imitar os comportamentos adultos para, aos poucos, apropriar-se dos modelos e valores transmitidos pela escola, aumentando, assim, sua autonomia e seu pertencimento ao grupo social (2008, p. 345).

Nesta conjuntura, é importante lembrar que a perspectiva teórica estruturalista de Althusser (1985) ainda permanece em algumas escolas. Ou seja, a escola é compreendida como ferramenta ideológica do Estado. A escola reproduz os interesses daquelas forças políticas e econômicas que ocupam o Estado. Então, haja vista que a educação oferecida pelas classes dominantes por meio da escola é reprodutora da ordem estabelecida. Trata-se de uma concepção plausível para se compreender os motivos porque as políticas educacionais brasileiras, pelo menos até o marco da Constituição Federal de 1988, além de não se democratizar o acesso, foi de virtude inferior para as classes trabalhadoras, reprodutora das classes dominantes sobre as dominadas, não considerou em seus conteúdos curriculares a história, identidades, particularidades e complexidades de todos os agentes e grupos étnico-raciais que a visitaram. Não considerou a diversidade cultural, tampouco a pluriétnica. Ao contrário, quando o sistema expandiu a oferta de educação foi com o intuito de alfabetizar para multiplicar votos na medida em que crescia o modelo de democracia representativa ou para preparar força de trabalho atendendo interesses do capital.

Apesar disso, a escola é lugar privilegiado para discutir e dar publicidade à diversidade cultural. A Educação Básica é obrigatória. O professor encontra diariamente, seus alunos expressando a diversidade racial, de gênero, étnico-racial,

religiosa, geracional, sexual e outras. A escola é o local de aprendizagem em que as regras do espaço público devem contribuir para a coexistência, em igualdade, dos diferentes grupos étnicos. O Trabalho com relações étnico raciais deveria promover atitudes de compreensão, respeito, tolerância no espaço da sala de aula e diminuir atitudes preconceituosas, discriminatórias em relação a qualquer tipo de diferença. Isto nos remete ao pensamento de Aquino ao destacar que “[...] sem escola não há cidadania sustentável, nem há desenvolvimento possível: não há transformabilidade nem social, nem humana” (1998, p. 140). Diante disto a escola é uma ferramenta de mediação de conhecimento e de transformação sociocultural do corpo da coletividade.

Segundo Souza e Croso, 2007:

[...] com a lei 10639/03 a escola aparece como locus privilegiado para agenciar alterações nessa realidade, e é dela a empreitada de acolher, conhecer e valorizar outros vínculos históricos e culturais, refazendo repertórios cristalizados em seus currículos e projetos pedagógicos e nas relações estabelecidas no ambiente escolar, promovendo uma educação de qualidade para todas as pessoas (2007, p. 21)

No âmbito educacional, na maioria das vezes, a cultura afro-brasileira é omitida, ignorada mesmo estando em evidência, pois nela se encontram alunos negros e negras, e também, professores, gestores e funcionários. A escola não é exclusivamente para um determinado tipo de raça. Em vista disso, é imprescindível a efetivação da lei 10.639/03 para que os alunos conheçam a cultura africana, afro-brasileira e reconheçam a importância desta estrutura multicultural.

Outro aspecto a ser considerado na conjuntura escolar habita na formação docente. As políticas de educação inclusiva são exigentes em relação à postura do professor (a). Conteúdos, metodologias, valores, abertura para um mundo social plural e diverso desafiam o modo de ser e atuar do profissional da educação, particularmente, para a Educação das Relações Étnico-Raciais. É fundamental que este profissional tenha uma formação inicial e continuada para conseguir êxito em seu trabalho. Gomes e Santos, advertem:

[...] estes profissionais necessitam manter-se atualizados, aliando a tarefa de ensinar à tarefa de estudar, já que o professor é visto como fundamental para sucesso ou fracasso dos processos educacionais, e sua formação passou a ter outras finalidades como, contribuir para a preparação de cidadãos aptos a conviver uns com os outros, independente da diversidade que existe (2013, p. 1).

Pegemos o ponto de vista metodológico na aplicabilidade da Lei que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. A reflexão de Gomes é sempre atual. A autora chama atenção para o risco de se “curricularizar” o ensino da

África e da Cultura Afro-Brasileira isoladamente ou perspectivada em nível eminentemente mental.

As Lei são resultados da luta política em prol de uma escola e de um currículo que insiram a diversidade. Por isso, elas caminham lado a lado com outras iniciativas políticas e pedagógicas reivindicadas pelos movimentos sociais e hoje incorporadas - com limites e contradições - no contexto educacional brasileiro, tais como: a formação de professores (as) indígenas, a constituição de escolas indígenas, a educação inclusiva, as escolas do campo, a formação de professores (as) do campo, a educação ambiental, entre outros. (GOMES, 2008, p. 85).

Temáticas são fundamentais. Não tem significado, nem se valoriza o que não se conhece. Contudo, mas que insistir no nível da cognição é revidar esforços no sentido de desconstruir ou construir parcialidades para alcançar mudanças de atitudes. Daí a relevância do debate, da discussão, para se materializar mudanças de posturas. É preciso combater o racismo e a intolerância racial sempre e onde ele aparecer seja no espaço da escola, ou no meio social. É o mínimo que se pode esperar quando nos referimos a obrigatoriedade da Educação das Relações Étnico-Raciais. Obviamente que estas práticas não podem se reduzir ao espaço escolar. É quando a escola deve articular a educação formal com a educação não formal, ou seja, compreender e experienciar uma educação que articula educação no espaço escolar e não escolar, envolvendo toda a comunidade educativa que extrapola os muros da escola. Finalmente, uma pergunta para não concluir. Só a conjuntura escolar é o bastante para execução da Educação das Relações Étnico-Raciais, de superação do racismo e das desigualdades raciais? Para sermos coerentes com a reflexão realizada neste texto, associamo-nos a Gomes, quando afirma:

A escola sozinha não dá conta de tudo, mas nem por isso ela deixa de ser responsável nesse processo. Ela é uma instituição formadora e ocupa um lugar de relevância social e cultural, juntamente com outros espaços em que também nos educamos. Por isso, é importante entender que o momento atual de discussão e implementação de um estudo sistemático sobre a questão racial na escola básica está inserido em um contexto maior de luta pela construção da democracia e de um Estado realmente democrático, com todos os conflitos que esse debate possa acarretar. O principal alvo da educação antirracista é a construção de uma sociedade mais digna e democrática para todos, que reconheça e respeite a diversidade. (2008, p. 87).

Se o espaço de ensino sozinho não dá conta de tudo, não significa encurtar sua responsabilidade, ao contrário, é urgente que ela assuma com os demais agentes da sociedade que estão em luta em prol do reconhecimento e do respeito da diversidade étnico-racial que institui a nação brasileira. Considerando o estágio atual, a conjuntura escolar, e modelo educacional está em dívida com a sociedade nacional.

CONCLUSÃO

Diante do exposto, visitamos a Lei N. 10.639/03 que obrigou o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e refletimos sobre sua importância e a conjuntura escolar contemporânea. Tentamos demonstrar que antes da lei, o corpo social civil organizado, sobretudo, as organizações que se traduziram no Movimento Negro, foi de grande relevância para a formação deste marco legal. Neste sentido, consideramos que mais do que uma iniciativa do Estado, essa lei deve ser compreendida como uma vitória das classes subalternas através de lutas históricas empreendidas pelo Movimento Negro brasileiro em prol da educação.

Buscamos problematizar a dificuldade apontada no trabalho de temas recorrentes como o racismo, o preconceito contra as minorias e outros e que, embora fazendo parte do cotidiano escolar, são ignorados na prática pedagógica em virtude de muitos professores não receberem os parâmetros para uma discussão profunda sobre o tema.

Dessa forma, é necessário repensar a formação docente, oferecendo suporte para que o professor possa desenvolver estratégias ligadas à valorização, publicação e conscientização da população no que diz respeito às contribuições da cultura afro-brasileira.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado**. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1985.

AQUINO, Julio Groppa (org.) **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

BOCK, Ana, Mercês, Bahia. **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2013.

_____. Presidência da República. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

_____. **Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos.** Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Lei n° 4.887, de 20 de Novembro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm>. Acesso em: 01 set. 2018.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Lei n.º 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm>. Acesso em 01 set 2018.

_____. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n° 1/2002. Aprovado em 29 de janeiro de 2002. **Consulta sobre interpretações dos dispositivos legais que tratam do calendário escolar.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB01_2002.pdf>. Acesso em: 29 de ago. 2018.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Magistério: construção cotidiana.** Petrópolis: Vozes, 1997. p.51 68.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos.** Tempo, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>>. Acesso em: 30 de set. 2018.

GOMES, Nilma Lino. A Questão Racial na Escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/2003. In. MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis: Vozes, 2008.

GOMES, Rafaela Barbosa; SANTOS, Sandra Regina R. Educação para as relações etnicorraciais: formação de professores. In: **XVII Simpósio de História: Conhecimento histórico e diálogo social.** Natal, RN. ANPUH. 22 a 26 de julho de 2013.

SANTANA, Maria Olívia. Apresentação. In: SALVADOR, Prefeitura Municipal de. Pasta de textos da professora e do professor: Lei 10.639/03 – **Educação das Relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura Afro-brasileira e Africana na educação fundamental.** Salvador: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2006.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Prática do racismo e formação de professores. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** 2.ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001, p.168-178.

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFCG

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CROSO, Camila. **Igualdade das relações étnico-raciais na escola: Possibilidades e desafios para implantação da lei 10.639/03.** São Paulo: Petrópolis, 2007.

**“SUJEIÇÕES DIVINAS”: O TUPÃ, O DIABO E O ENCONTRO
CULTURAL NO BRASIL QUINHENTISTA”¹²**

Daniel Santana Leite da Silva
UFPB
master-splinter-dsk@hotmail.com

RESUMO

O Choque entre europeus e indígenas e o processo de Conquista desencadeada na América, a partir do século XVI, representa um dos momentos mais impactantes da História. A colonização das almas indígenas teve na figura do missionário a principal engrenagem deste processo, bem como fora o principal intercâmbio entre mundos e ideias distintas – foram os responsáveis pelo esforço em compreender e assimilar o Outro para poder convertê-lo efetivamente. A linguagem religiosa foi crucial nessa assimilação. Num primeiro momento, a ‘ausência de religião nativa’ revelou-se como problema. Por outro lado, a insubordinação ameríndia distanciava a cristandade ou mesmo o conceito de Deus(es). Partindo da experiência missionária jesuítica, o objetivo deste texto é apresentar traços da transfiguração de Tupã para Deus, e de Anhangã para o Diabo na segunda metade do XVI.

Palavras-chave: Brasil Colonial; História Indígena; Encontro Cultural; Missionários.

A principal marca do período entendido como América colonial talvez seja as interpretações dadas pelos Europeus sobre os povos que habitavam aquele continente, podendo passar por diversos planos, seja ele relacionado a necessidade de, por parte dos europeus (mas fundamentalmente os portugueses), encontrar formas de dominação – e parcial compreensão – do ‘outro’ segundo os interesses da colônia, seja como entender esse ‘outro’ dentro de sua lógica cultural medieval de observar o mundo e o desconhecido. É um momento significativamente importante para a História de ambos os lados do Atlântico, sendo muitos os protagonistas europeus que estiveram nas trincheiras deste Encontro colonial¹³. Lançados e cronistas são alguns dos intérpretes

¹² Versão revisada e resumida de alguns pontos discutidos na minha dissertação de mestrado, defendida em 2017 na UFPB, de título “*Intersecções Religiosas: cosmologia e encontro cultural na América Portuguesa quinhentista (1549-1597)*”.

¹³ Acho relevante destacar que, para a antropologia, “o termo colonial não se limita apenas ao explícito estatuto de dependência política que uma nação vem a assumir junto a outra, implicando a ausência ou perda de soberania, mas sim ao estabelecimento de relações de subalternidade em múltiplos níveis da vida social” (nota de rodapé um de OLIVEIRA, 2014, p.218). É importante entender que este Encontro, ainda que culturalmente seu caráter inédito afetassem a visão do outro, haviam forças desiguais que paulatinamente assumiam formas ao passo que o espaço colonial enrijecia e as doenças desfragmentavam grande parte do universo social autóctone.

que sobrepuseram seus olhares culturais do ‘mundis’ europeu no *Outro*, essa nova expressão do gênero humano.

O Encontro desenvolvido nos anos iniciais de contato entre ameríndios e europeus foi um dos principais intercâmbios possíveis. O escambo e o casamento enquanto regime de trocas simbólicas talvez tenham sido os estopins do êxito do encontro entre Velho Mundo e Novo Mundo, tanto para um lado quanto para outro. Estas trocas tinham como alicerce uma economia de trocas baseada em oportunidades que para estes primeiros homens europeus, estavam alicerçadas numa esfera que variava entre sua própria sobrevivência num mundo desconhecido e totalmente hostil, como também enquanto oportunidade política na implementação de uma correspondência entre povos autóctones e a Coroa.

Contudo, o filtro cultural destes primeiros mediadores não teve o mesmo impacto daqueles mediadores que posteriormente instalariam suas raízes ainda nessa primeira *situação histórica*¹⁴, mas que só no contexto da Guerra de Conquista – Meados do XVI –, da Guerra Justa e dos *descimentos* ganharam especial lugar no palco do mundo americano. Naquele momento, o papel do missionário foi fundamental para a compreensão do universo indígena, pois o mesmo não tinha apenas como objetivo principal trazer o índio para a civilização cristã, mas também trazê-lo à ordem colonial, promovendo (in)conscientemente um processo de ocidentalização daquela gente que compunha o Novo Mundo. O trabalho desenvolvido pelo missionário “de desconstrução e reconstrução dos códigos comunicativos” (MONTEIRO, 2006, p.32) dos povos indígenas, faz deste um ponto de partida importante para perceber ambos os perspectivismos cosmológicos.

Em 1549 foi criado o Governo Geral do Estado do Brasil que teve, como primeiro governador, Tomé de Souza, que também acumulava o cargo de governador da capitania da Baía transformada em sede da colônia. Com ele, vieram também os primeiros missionários jesuítas a pisar nos domínios na luso-américa. Diferentemente de outras ordens religiosas então existentes, fundadas segundo o modelo monástico, fincado num único espaço, a nova proposta da *Companhia* que, por mais que tivesse inspiração em outras ordens que existiram até a sua criação – como a dos dominicanos e

¹⁴ Sobre a referência da ideia de situação histórica, vale lembrar a problematização de João Pacheco de Oliveira que afirma que os momentos históricos se formam em diferentes estruturas de distribuição de poder de acordo com os sujeitos que neles vivem; “o contato interétnico precisa ser pensado como uma situação, isto é, como um conjunto de relações entre atores sociais vinculados a diferentes grupos étnicos” (OLIVEIRA, 1988, p. 58), como também as formas de relações se transformam e adquirem novos significados com o tempo.

franciscanos no que toca ao sistema de províncias religiosas –, possuía um ineditismo de atuação, regras e procedimentos que destoavam das demais. A disciplina, o caráter militante, a combatividade a certas práticas sociais e a relação de salvação interna do religioso a partir da conversão do outro, sua *ovelha*, as estratégias carismáticas de seus integrantes, são pelo menos alguns pontos que singularizavam as características principais daquele novo movimento religioso que surgira na Europa, na metade do XVI, e que viria disseminar um papel, nunca antes visto, de espalhar a Palavra sobre os vários Orbis com os quais os impérios católicos obtiveram contato.

Outra característica destoante das demais Ordens, um atributo distintivo em relação a elas, foi aquela que dava identidade à Companhia no sentido de como estava organizada. Para utilizar a expressão de Charlotte Castelnau-L'Estoile (2006), tratava-se da *unidade de um corpo disperso* que normatizava o círculo interno da *Societas Iesu*¹⁵. Elaboradas por Loyola, o fio condutor da Companhia de Jesus eram as *Constituições*, o livro de regras que era dividido em dez capítulos e que regulamentava a administração da Ordem, sua hierarquia e a divisão de poderes em seu interior. A ideia de unidade de um corpo disperso tinha por referência a metáfora do corpo humano, pois, uma vez dentro do conjunto, o jesuíta se torna ““membro” deste corpo que é regido por uma única “cabeça”, [o geral, que estava interligado num laço de dependência aos membros que, por sua vez, estavam] ““dispersos no mundo”, para ir trabalhar na “vinha de cristo””. (CASTELNAU-L'ESTOILE, 2006, p. 68-69).

As missões jesuíticas atingiriam o Novo Mundo numa configuração política europeia e interétnica que brevemente foi situada no início deste capítulo. Em termos de implementação do projeto dos *Soldados de Cristo* no contexto da América Portuguesa, esta – assim como a maior parte das colônias americanas que se formava – exigia dos missionários um mister antropológico que só no decorrer da formação da colônia se apresentaria enquanto necessidade básica para a solidificação da fé nas *terras dos papagaios*. Digo necessidade antropológica se pensarmos os problemas enfrentados pelos missionários diante do desafio de lidar com os indígenas para a compreensão da

¹⁵ A assertiva de Costa (2007, p. 23) sobre o próprio nome da Ordem, *Societas Iesu*, e sua correlação com o momento histórico de sua gestação faz sentido. Segundo ele, *Societas* é um termo latino que quer dizer *Companhia*, termo igualmente utilizado pelas instituições (companhias) que estavam ligadas a sociedades mistas de comércio que, nos Quinhentos, custeavam viagens marítimas. Num outro aspecto, o termo também poderia designar companhia no sentido militar de herança cruzadista, voltado mais à ideia de obediência ao superior, à mobilidade em combate e à homogeneidade de ação – um “corpo” só.

sua língua, de suas maneiras, de sua religiosidade¹⁶. Do mesmo modo, havia a urgência de combater os costumes e práticas indígenas que em muito dificultavam a fecundação da cristandade naquelas terras d'além mar, como, por exemplo, o fato de que a dialética destes *maus costumes* – como a poligamia, por exemplo – servia de engodo libertino que pervertia os homens que aportavam na colônia que engendrava.

Sob este prisma, a América Portuguesa era o tipo de lugar que carregava muitos perigos espirituais graças a estes signos do mal, os *maus costumes*, que, segundo a palavras de Manuel Viegas, exigiam do missionário poucas letras e muitas virtudes (CASTELNAU-L'ESTOILE, 2006, p. 101). Tomando enquanto metáfora as palavras do Pe. Viegas, de fato, a experiência catequética no Brasil se apresentava de acordo com a dificuldade de implementar um projeto de conversão do gentio, que contemplasse a transmissão da fé a partir da língua, mas que também, em seu processo, se revelasse eficaz na permanência e na incorporação dos saberes teológicos e no abandono dos *maus costumes*. Se não bastava apenas traduzir a Verdade para os índios, do mesmo modo que se mostrou insuficiente reprimir suas práticas a partir do discurso, foi na adaptabilidade que a experiência jesuítica dos primeiros anos de colonização buscou inferir métodos de conversão a partir do código religioso do indígena. Ou seja, foi a partir de um processo gradual de mudanças, alicerçado no pragmatismo jesuítico, que se montou a ação pedagógica jesuítica no Brasil Quinhentista.

Desde a chegada de Nóbrega e seus companheiros no Brasil, a primeira impressão que se tem da conversão dos indígenas é banhada por entusiasmo, a princípio alimentado graças a predisposição dos índios na aceitação da Palavra e da facilidade de conversão e do batismo aos milhares. Para ele, os indígenas não eram apenas propensos a serem bons cristãos, mas conseqüentemente a serem súditos¹⁷. Numa das suas primeiras cartas enviadas ao P. Simão Rodrigues, que tinha por objetivo divulgar informações sobre a natureza gentílica, em 10 de abril de 1549, na Baía, afirma que a habilidade em aprender as orações desencadearia em condições proficientes para o sacramento do batismo, uma vez que “todos estes que tratam conosco, dizem que

¹⁶ O papel dos primeiros mediadores culturais, degredados, lançados e etc, foi crucial na implementação de uma ação jesuítica eficaz que contemplasse os interesses das Coroa e do Papa.

¹⁷ Em tese, sujeitos de direitos para El Rei.

querem ser como nós” e que “Hé gente que nenhum conhecimento tem de Deus, nem ídolos” (NÓBREGA, in LEITE¹⁸, 1954, p. 111-112).

Evidentemente que não foi consenso o fato dos índios estarem de acordo com essa predisposição em serem convertidos (idem., p. 112 e 117). Chamo a atenção aqui para o fato da inexistência dos códigos que simulem traços de religião entre os indígenas para adaptá-los no processo de conversão, como, por exemplo, a ausência de ídolos e principalmente Deus(es). A desilusão dos padres se dá da mesma maneira: tal qual na aparente facilidade de ensinamento e aprendizado da religião cristã, os índios facilmente a esquecem da mesma maneira, voltando aos seus *maus costumes*.

Em 1556, ao escrever *O Diálogo da conversão do gentio*, Manuel da Nóbrega apresenta, um panorama da dificuldade da implementação catequética no Brasil devido à natureza do gentio e uma declaração desta negativa Natureza “selvagem” dos índios. Os missionários queixavam-se desta Natureza, impregnada de “inconstância” e “ignorância”, e apesar dos índios possuírem almas¹⁹, a inquietude dos missionários estava justamente no fracasso da conversão, pois “os índios ameaçavam levar junto em sua queda os próprios missionários. Pois, para estes, o fracasso de sua missão gera uma angústia a respeito de sua própria salvação” (CASTELNAU-L’ESTOILE, 2006, p. 101). Reformar os métodos de evangelização se tornou uma das regras cruciais na implementação da religiosidade na colônia.

O cotidiano da colônia, portanto, se apresentava nos seus perigos de várias maneiras, variando entre o perigo real de serem mortos por grupos indígenas rivais dos portugueses ou mesmo cair em tentação no que se refere aos perigos da carne, tão presente nos *maus costumes* dos indígenas. É neste momento que surge enquanto necessidade política, a terceira via para o projeto jesuítico colonial seguindo os pressupostos da adaptabilidade que tanto prezara nos fundamentos da Sociedade: os aldeamentos. Sendo assim, a aplicação da política de aldeamentos significou para os jesuítas enquanto oportunidade de ensinar a doutrina cristã e incorporar o índio ao processo civilizatório que a acompanhava, para numa nova ordem que se montava nas trincheiras de dois mundos distintos. Essa mudança da conversão itinerante para a conversão nas residências, para o missionário, foi a oportunidade-chave para garantir

¹⁸ O conjunto de autores estão, como dito anteriormente, no primeiro tomo. Para simplificar, decidi, a partir de agora, referenciar o nome do autor da carta e não mais colocar o sobrenome do historiador jesuíta Serafim Leite. São assim apresentados o nome do autor e a data de sua produção.

¹⁹ Para os jesuítas, os índios tinham alma uma vez que estes possuíam potenciais básicos que configurassem sua condição humana: a inteligência, o entendimento e a memória (CASTELNAU-L’ESTOILE, 2006, p. 108).

um espaço de inteligibilidade da cosmologia indígena seguindo interesses que se expressavam de ordem prática – a implementação e a garantia da conversão e da salvação das almas.

A formação pedagógica jesuítica deveria ser utilizada a partir de práticas teologicamente orientadas e estrategicamente adaptadas, onde a habilidade catequética era executada e, posteriormente, reportadas aos seus superiores, respeitando, assim, o regime de hierarquia da instituição e suas próprias práticas missionais. Segundo Cristina Pompa, as práticas catequéticas estrategicamente adaptadas dividiam-se em dois níveis, sendo eles os da *adaptação das normas* e da *tolerância das violações*. Sobre o primeiro, a criação dos aldeamentos administrados pelos padres seriam o principal exemplo correspondente a uma prática adaptada às condições locais da colônia, tendo em vista a necessidade de reorganizar um espaço proativo na implementação do processo catequizador. Por outro lado, de acordo com o segundo nível, era importante tolerar alguns aspectos da cultura nativa no sentido de utilizá-las na qualidade de facilitadora da tradução da cultura cristã para a autóctone (POMPA, 2003, p.68). Dessa maneira, o espaço de aldeamento era também um espaço de redução²⁰ no sentido de entender o outro e seus signos para um fim prático: a conversão.

A experiência catequética lusoamericana dos séculos XVI e XVII compõem todo um conjunto de textos, Autos, sermões e outros instrumentos pedagógicos que buscassem eficácia na doutrina tridentina contra as práticas e maus costumes dos gentios, sendo a transposição da língua vernácula, o latim, para a língua geral dos índios da costa, o tupi, o seu principal veículo. Estava, pois, na esfera da adaptação e por motivos práticos a necessidade de traduzir a língua e o seu sentido, dado que:

Os conteúdos, as verdades de fé firmemente enraizadas numa língua latina, que permitiam medir a qualquer afastamento em direção à heterodoxia, não encontravam mais esta garantia tranquilizadora: e isto, justamente por causa da nova e delicada situação [, uma vez que] tratava-se de fomentar uma conversão que, afastando-se das velhas crenças “idolátricas” ou criando os pressupostos para um “crer” que, parecia, certos povos não conheciam, não podia correr o risco de ser equívoca. (AGNOLIN, 2006, p. 57)

Ora, uma vez que os conteúdos da fé possuíam caráter de ortodoxia, a escrita/tradução destes conteúdos aparentemente não impediria, linguisticamente, o seu êxito. Outrossim, o desconhecimento dos índios sobre Deus ou de alguma divindade

²⁰ Pompa remete o fundamento do conceito de redução à norma latina *reducere*, que pode ser traduzida por *conduzir, levar* (os bons costumes) e por *retirar, separar* (dos colonos, dos *maus costumes*). (*idem*. p. 70)

acompanha os missionários desde os seus primórdios até e a partir da década de 1580. Momento este em que há um aperfeiçoamento da Missão e a elaboração de manuais da fé, como no caso dos *Autos*, do Diálogo da Fé (Pe. José de Anchieta, XVI), e dos *Catecismos Brasílicos* (Pe. Antônio Araújo, XVII). Logo nos primeiros dias de desembarque no Brasil, em meio as primeiras impressões sobre os grandes desejos em serem convertidos, Manuel da Nóbrega, em carta escrita na Baía para Simão Rodrigues, afirma que a gente da terra não tem qualquer conhecimento sobre Deus ou de ídolos a quem adorar (1549, p. 111).

Por mais que suas conclusões advenham das primeiras impressões – e tendo em vista os limites linguísticos e a impossibilidade de traduzir a língua nativa –, e mesmo destacando a importância do Pe. Navarro como uma vanguarda entre os irmãos no que se refere ao conhecimento da língua nativa, afirma:

Temos determinado ir viver com as Aldeas como estivermos mais assentados e seguros, e aprender com eles a lingua, e i-losdoctrinando pouco a pouco. Trabalhey por tirar em sua lingua as orações e algumas praticas de N. Senhor, e nom posso achar lingua que mo saiba dizer, porque sam eles tam brutos que nem vocábulos tem. (idem., p. 112, grifos meus)

O que o padre levanta enquanto problema – e por mais que Diogo Álvares “Caramuru” tenha possivelmente feito às vias de Língua – para buscar desenvolver as maneiras de doutrinar, pouco a pouco, os gentios, a questão linguística sempre se mostrou importante. Não basta apenas traduzir culturalmente o cristianismo, mas também se fazia necessário traduzi-lo de acordo com a língua nativa. Sobre este último ponto, o destaque salientado na fala do padre atenta justamente para esta relação entre tradução linguística e tradução cultural: ao dizer que são tão brutos que nem vocábulos tem, atenta para o fato de que sequer os índios possuem palavras que sirvam para manifestar conceitos religiosos. O que representa desde início um importante empecilho na explicação dos conceitos cristãos, e provavelmente na tradução de signos como Deus e Diabo, por exemplo.

No caso de Tupã (o trovão), em certa medida também estava dentro destas analogias, ainda que em certa medida não tenha – senão pela associação ao Trovão – ligação com alguma divindade maior.

Esta gentilidad a niguna cosa adora, niconocen a Diossolamente a lostruenosllamanTupana, que es como quien dize cosa divina. Y assí nós no tenemos outro vocábulo más conveniente para lostraer a conocimiento de Dios, que llamarle de Padre Tupana.(NÓBREGA, 1549, p. 150).

A transformação de Tupã em Deus provavelmente tenha se disseminado por entre os jesuítas graças à ânsia em explicar a entidade máxima do cristianismo. Uma vez que a religião do Velho Mundo era universal e verdadeira, bastava para os jesuítas capturar os rastros de divindade na cosmologia indígena. Neste caso, por mais que Tupã não fosse adaptável diretamente para traduzir culturalmente Deus, o etnônimo-chave acompanhou a narrativa dos jesuítas por vários anos. Segundo Anchieta, os trovões que causavam espanto aos missionários, não tinham igual impacto sobre os índios. Em 1560, no contexto da derrota e processo de expulsão dos Franceses do Rio de Janeiro, em carta enviada de São Vicente ao Padre Geral da Companhia que tinha por objetivo tratar das coisas naturais da Capitania, Anchieta descreve inúmeras singularidades da região, seu clima e seus aspectos humanos. Em dado momento afirma que o impacto das tempestades era avassalador: os trovões “fazem tão grande estampido, que causam muito terror (...) abalou as casas, arrebatou os telhados e derribou as matas, [arrancando pelas raízes] árvores de colossal estatura” (1988, pp. 114-115). Contudo,

o que, porém, no meio de tudo isso, se tornou mais digno de admiração, é que os Índios, que nessa ocasião se compraziam em bebedeiras e cantares (como costumam), não se arredaram com tanta confusão de cousas, nem deixaram de dansar e beber, como se tudo estivesse em completa tranquilidade (idem, p. 115)

A carta é reveladora no sentido de que, se há algum traço de divindade em Tupã que servisse para transmitir e traduzir Deus para os índios, em princípio não se mostrou ser suficiente para entender como o uso do etnônimo foi utilizado por Anchieta na criação de manuais de catequese na língua nativa para facilitação da doutrina.

Os jesuítas, em linhas gerais, mais traduziam o sentido de divindade do que a divinização – Deus – do etnônimo Talvez seja impossível identificar o real sentido que o Tupã tinha para os índios do Encontro se não pelos filtros culturais dos missionários e cronistas. Mas, de toda forma, as fontes sempre fazem referência a este rastro de divindade nas mais diversas situações. Das cartas que foram elencadas e analisadas neste trabalho é através do protagonismo de Anchieta que fica latente o uso deste etnônimo para referenciar Tupã como divindade entre os tupinambá. Por outro lado, a ausência de forma ou palavra que transmitisse a ideia de Satanás para o gentio não fez parte do repertório das principais preocupações dos missionários. O Diabo agia, e muitas vezes era até situado pelos primeiros missionários. Tentou-se, por exemplo, aproximar certos “espíritos” da floresta como pretensas manifestações negativas que

poderiam associar ao Diabo. Mas – pelo menos nos primeiros anos – isso se mostrou insuficiente.

Num primeiro esforço em tecer considerações sobre a mitologia dos tupinambá, Alfred Métraux (1979) discorre sobre a rica documentação produzida pelos franceses e holandeses capuchinhos, André de Thevet e Jean de Lery, Claude D'Abbeville e Yves d'Eveux. Segundo o autor, para os missionários normandos, Anhangã (ou *Agnan*), Curupira ou Jurupari (ou *Yurupari*) foram os etnônimos que mais se aproximaram da identificação do demônio dentro da cosmologia autóctone, uma vez que representavam almas vagantes que atormentavam os índios e que traziam consigo malfazejos para suas vítimas. Geralmente vagavam pelas florestas e profanavam túmulos e perturbavam as almas dos mortos. (1979, p. 49-55).

Na carta que tinha por objetivo apresentar um panorama da Missão do Brasil (1584)²¹, enviada a Fernão Cardim – secretário do padre Visitador da Companhia Cristóvão Gouvêa –, Anchieta não apenas repete o discurso de que, entre os índios, havia a ausência de adoração a algum Deus, possuindo apenas rastros de divindade, a exemplo de que “somente os trovões cuidam que são Deus, mas que nem por isso lhe fazem honra alguma”, mas também destaca que “nem [tem] comunicação com demônio, posto que têm medo deles” (1988, p. 339). Mais à frente destaca que estes demônios apenas importunam e, às vezes, matam nos matos os índios, seguindo da informação de que o que mais temem são os feiticeiros. Não foi à toa que os missionários qualificavam nos xamãs o papel de intervencionistas da conversão, num mundo de profundas inconstâncias para a construção da Fé. A construção de sentido para entender a atuação do Diabo estava sendo posta nos maus costumes, na aleivosia, em tudo que transmitisse negatividade para os missionários e que pudesse ser extraído da cultura indígena. Sendo assim, a construção de sentido para transmitir o significado da cristandade se mostrou mais importante para os jesuítas do que a tradução direta de etnônimos dos autóctones.

Em um outro momento, numa curiosa carta intitulada Carta dos Meninos Órfãos, mas que foi redigida por Francisco Pires, é narrada uma peregrinação “por la tierra adentro” que objetivava doutrinar e corrigir os enganos que os feiticeiros traziam para os índios – de certo, críticas sobre a conduta dos missionários e seus ataques contra os xamãs. Em dado momento, é apresentado um breve panorama desta missão e de como os índios tinham grande sinais de crer na verdadeira fé, pois “unos venían a pedir salud,

²¹ “Informações do Brasil e de suas Capitánias.”

otros que nos hogavan que no les hechássemos la muerte com miedo de nosotros, porque a ellos les parecia que hechávamos la muerte” (PIRES, 1552, p. 379).

Esta carta é esclarecedora quanto a pelo menos dois aspectos relativos quanto ao lugar que os missionários, aos poucos, ocupavam na sociedade tupinambá. O ato de pedir saúde provavelmente era uma das maneiras pelas quais os índios viam os missionários, pelo menos neste aspecto, a imagem de seus caraíbas. Afinal, nas sociedades tupinambá, além de serem itinerantes xamãs de quem os índios tinham respeito graças ao seu lugar dentro daquela sociedade, os caraíbas traziam consigo promessas de cura e de saúde (POMPA, 2003, p.55). Por outro lado, essa interpretação não poderia adquirir sentido completo, uma vez que não havia unanimidade entre o grupo quanto a tolerar a presença do missionário e até mesmo temê-lo como alguém provido de poder que causasse morte, principalmente se levarmos em consideração que este “poder” estava diretamente associado às pestes e doenças que os europeus traziam consigo do velho continente.

Sem dúvida, como este impacto biológico crescia ano após ano, tendo em vista que o seu apogeu se deu justamente no contexto da guerra de conquista, os índios tinham razão. Razão esta que possuía contornos diferentes, afinal, o branco distraidamente trazia consigo a morte de milhares (MONTEIRO, 2009 [1993], p. 39; OLIVEIRA, 2014, p. 192-197). É importante atentar para o fato de que os índios pudessem temer a ação dos brancos e o perigo das pestes que traziam consigo, e, ao meu ver, pouco a pouco inaugurava-se novas formas de lidar com o Outro. O perigo constante da morte pelas doenças permitiu inaugurar algumas considerações sobre a ação direta dos índios, a percepção e temor dos nativos a respeito dos padres, a maneira pela qual os xamãs atacavam os missionários que traziam consigo enfermidades e como o missionário, aos poucos, foi tomando lugar dentro daquela sociedade.

Em outra carta redigida no mesmo mês de Agosto de 1552, Francisco Pires adverte, mais uma vez, quanto às mentiras proferidas pelos feiticeiros sobre a ligação entre o batismo e a morte dos índios, afirmando que “os feiticeiros assacam-lhes mil raivas e muitas mintiras pera os perverter” (p. 395). Mais à frente afirma que o motivo dos feiticeiros divulgarem o perigo que vinha com os padres era apenas para contrariar a vontade do Senhor em trazer e fazer novos cristãos. Contudo, aqueles que se fizeram cristãos e “não permanecerão, quase nenhum ficou que não morresse, depois de amoestados por veses dos Padres, e quis Nosso Senhor que os filhos destes, que forão bautisados na inocentia, na mesma inocentia falecerão” (idem.). A partir de então,

diante da propaganda do feiticeiro, Francisco complementa que muitos outros índios tomaram conhecimento desta grande mortandade e fugiram por persuasão dos feiticeiros que afirmaram que lhes botavam morte e que, por isto, devem temê-los (p. 396).

Dado que o temor da morte, que tanto denunciava os xamãs, estava relacionado ao problema das doenças trazidas pelos europeus, sendo em especial o caso dos missionários e suas práticas, o missionário tomou como afronta a ação do feiticeiro que comprometia a conversão e ludibriava os gentios. Mas o que é interessante perceber, é que a narrativa do temor adquiria corpo no sentido de que, além de trazer consigo o perigo da morte, o missionário justificava a mortandade enquanto providencia divina, uma vez que a conduta dos índios em não aceitar a Fé foi a causa de seu perecimento – mesmo daqueles “bautizados na inocência”. O acaso das doenças e a denúncia dos feiticeiros, a aversão de alguns índios quanto à ação missionária e a necessidade de controlar a inconstância indígena por parte dos missionários contribuirá, ao meu ver, para a inauguração de uma determinada prática doutrinária que tinha, no temor, um pertinente pilar para a transmissão da fé.

Já que o conflito com os feiticeiros e a ausência de divindades foram alguns elementos deste repertório de problemas, a questão do temor provavelmente foi uma chave importante da transmissão da fé e da aplicabilidade da doutrina. Era importante no sentido de que, possivelmente, a chave do temor fosse uma das maneiras de coibir os *maus costumes* e agir diretamente sobre a inconstância dos nativos. Anchieta, na carta de 1584 destinada ao visitador da Companhia, alertava sobre a natureza dos índios e dos impedimentos da conversão. Ao descrever estes impedimentos que permeavam, de maneira generalizada, a vida dos gentios, que eram possuidores de costumes inveterados, que produziam guerras ancoradas na vingança contra os inimigos, nas festas e bebedeiras desenfreadas, na poligamia e entre outros, era notório que a quase completa ausência de temor e sujeição fosse uma das causas que justificassem a dificuldade em engrandecer a obra de Deus. Por serem pouco constantes, e sobretudo pela falta do temor e da submissão, há nestes

muito mais *initium sapientia timor domini est*, o qual lhes há de entrar por temor da pena temporal, porque havendo isto tomam o julgo da lei de Deus e preservaram neles ao menos com muito menos pecados que os Portugueses, pois já o tornarem atrás da fé de maravilha se viu neles, porque, como nada adoram, facilmente crêm o que se lhes diz que hão de crêr: mas por outra parte, como não tem muito discurso, facilmente se lhes meterá em cabeça qualquer cousa, ao menos de maus costumes. Ajunta-se a isto que são de natureza tão descansada que, se não forem sempre aguilhoados, pouco bastará para não irem á missa nem buscarem outros remédios para a sua

salvação. Todos estes impedimentos e costumes são mui faceis de se tirar se houver temôr e sujeição. (ANCHIETA, 1988, p. 341, destaque no original).

Tecendo considerações sobre a questão do temor e da sujeição, Viveiros de castro afirma que a estrutura religiosa dos tupinambá fazia parte de sua própria organização social. Se, por um lado, a ausência de uma coerção política – um líder a quem obrigatoriamente deve-se seguir²² – era característico nestas sociedades indígenas, a ausência de um poder centralizado não apenas dificultava estrategicamente a conversão, mas logicamente era impossível de se conceber devido à ausência de soberania. E isto alimentava a forma pela qual os missionários projetavam a inconstância dos índios: “os tupinambá não adoravam estes objetos e personagens, desconhecendo a capacidade de sentir uma reverência e um temor propriamente religiosos, fundamento de uma crença digna deste nome” (2002, pp. 217-218). Assim sendo, por mais que causasse espanto para Anchieta, que outrora narrara como era perigosa a intervenção das tempestades na América meridional, e de como estas avassalavam o cenário composto por selvas, rios e espaços humanos, mas que não abalavam da mesma maneira o cotidiano indígena, era insuficiente acreditar que o trovão (ou Tupã) realmente harmonizasse com a transmissão da ideia de Deus na sua forma original. A busca de sentido ainda era insuficiente, principalmente naquilo que compete explicar uma entidade que não apenas julgasse aqueles que contrariam seus ensinamentos, que coibisse o modo de vida que não correspondia ao modelo adequado – respectivamente, os *maus costumes* e os *bons costumes*.

Em carta enviada ao padre Simão Rodrigues, Vicente Rodrigues narra a situação do filho de um índio Principal, que também era cristão, que implorou pelo batismo antes de seguir rumo à guerra. Ao retornar, tomou como prisioneiro um contrário da sua tribo e promoveu um banquete aos parentes de sua mulher como prova de respeito e merecimento do casamento entre os dois, ainda que os padres o tivessem repreendido bastante sobre isto. Pouco tempo depois, o índio caiu em mortal enfermidade. Arrendendo-se do seu pecado,

pidió a los Padres que se queria confessar, el qual se confesso com tanta discrición que el confessor quedó attonito loando al Señor. Y el Padre le dixo que aquella enfermedad fuera castigo del Señor, porque diera el esclavo para

²² Pierre Clastres em “A sociedade contra o Estado” (2003, pp. 45-66) considera que o regime de Chefia entre os índios se dava mais pela relação de respeito, e que por mais que o chefe tivesse lugar privilegiado naquela sociedade – como possuir várias mulheres, por exemplo –, a relação de dependência de um líder advinha pelo poder da argumentação, e não por uma imposição de poder. Só a partir das sucessivas transformações coexistentes com o regime colonial que este papel se transformará (ALMEIDA, 2013, p. 173).

le comer los otros; y dió el alma a Dios em la dicha dolência y acabó como mui buen christiano. (RODRIGUES, 1552, p. 319)

Se o índio realmente pediu pela confissão, ou se foi convencido pelo padre a confessar – tendo em vista que era já costume entre os padres fazerem a confissão antes da morte na esperança de salvar suas almas –, a segunda opção demonstra ser mais plausível que a primeira levando em conta o sentido da confissão momentos antes de morrer para a cosmologia cristã. Mas o que compete entender nesta situação é que a maneira pela qual, mais uma vez, Vicente Rodrigues relaciona e justifica a enfermidade como provação do julgo de Deus sobre a inconstância com a qual os índios levavam as ideias cristãs, como também da incapacidade em mantê-las graças ao seu modo de vida ultrajante.

Dado que foi percebido por Anchieta, a necessidade do temor enquanto dispositivo para a conversão, uma vez que não havia entre os índios essa percepção dentro de sua cosmologia ou que a sua “divindade” não expressava temor necessário para coagir os *maus costumes*, o temor do qual os índios tinham dos missionários justamente decorria – para os missionários – da ação divina – que os índios desconheciam. Havia uma correlação entre a inconstância dos índios em permanecerem praticantes apenas dos bons costumes e da doutrina, a vontade em emprestar-se dos cristãos somente aquilo que eles quisessem e também buscar auxílio dos missionários quando e naquilo que somente estes pudessem tratar. Em agosto de 1556, Anchieta escreveu uma carta informando sobre a realidade do cotidiano da doutrina – idas à igreja, das confissões, instruções dos meninos – na aldeia de Piratininga. O padre destaca que havia relativa distinção entre os índios e a maneira pela qual se apropriavam da doutrina: enquanto há aqueles que, em ocasião de enfermidades, prometiam traçar sua conduta baseada nos costumes cristãos, mas que, quando restabelecidos de sua vitalidade, persistiam nos *maus costumes*; havia também aqueles que buscavam permanecer nos costumes cristãos, como é o caso da mulher que questiona o porquê de o padre não ajudar certos índios enfermos que viviam contrários aos *bons costumes*.

Certa mulher uma vez se admirou de que nós não aplicassemos os remedios de que usamos, no curativo de um individuo, atacado de doença contagiosa, que parecia lepra; e tambem porque não tratavamos de lhe restituir a saúde, nos que ensinávamos que se devem praticar as obras de misericórdia. Para com esta mulher que tais cousas pensava e desejava, nós nos desculpavamos, dizendo que isso nos parecia acontecer por culpa dos proprios Índios que, muitas vezes em ocasiões de grandes enfermidades e mordeduras de cobras, prometiam pautar a sua vida pela lei de Deus e pelos costumes cristãos e que, restituídos á sua saúde, persistiam nos *maus costumes*, o que ela julgava que nos afastava dos curativos desta especie,

capacitando-se de que dependia de nós a restituição à saúde, porque conhecemos e pregamos a Deus.(ANCHIETA, 1556, p. 97-98, grifos meu)

Anchieta claramente denuncia que a conduta enganosa dos índios não só prejudicava a vida destes – em consequência de sua aleivosia perante aos ensinamentos cristãos –, tal qual o desenrolar de uma vida conduzida por este estilo propiciaria na sua própria desgraça – em razão do descumprimento das Leis de Deus. Mas não apenas isto: se dentro da sociedade indígena certas práticas medicinais eram de competência dos pajés e caraíbas – que dispunham do conhecimento de práticas de cura física e espiritual²³ –, graças à paulatina substituição destes pelos missionários – que, dentre outras razões, eram perseguidos pelos mesmos –, a incapacidade de certos missionários em lidar com o problema das pestes, e de como estas só se justificavam enquanto cólera divina, provavelmente foi a maneira pela qual Anchieta justificaria a sua conduta perante aqueles que desconsiderassem (ou mesmo injuriasse) o conhecimento de Deus.

Desta maneira, o discurso do Temor ganha espaço devido à novidade das mortes em massa e também serviu como harmonizador da doutrina. Uma vez que não se podia achar Deuses ou Deus na religião indígena – descrente de idolatria e ausentes de Fé, segundo os europeus –, o sentido do temor, somado ao uso do etnônimo “Tupã” – que significava algum rastro de divindade PARA os europeus –, foi utilizado para inserir o ideal de sujeição que se pretendia construir sobre os índios. Além dos aldeamentos serem satélites do poder colonial, de certa maneira foi o laboratório da implementação de várias sujeições: a partir da sujeição espiritual – explicar o funcionar das Leis de Deus – é que se conseguiu explicar as sujeições políticas. Tragicamente as doenças foram a chave da perdição nativa em vários sentidos. Anhangã representou a chave cultural para transmitir a ideia do Diabo devido a sua relativa negatividade dentro da cosmologia Tupinambá, mas não ao ponto de naturalizá-la como sinônimo do Diabo da cosmologia cristã. Dentro deste leque de imposições construídos a partir do perigo às transgressões da Lei divina, a construção do Diabo se apoiava no seu nativo estado de negatividade, adaptando-os à narrativa do temor. Diferentemente de Tupã – que quer dizer Trovão para os Tupinambá –, o lugar negativo de Anhangã foi reciclado e adaptado para os interesses da conversão que visava transmitir a ortodoxia e, conseqüentemente, salvar as almas nativas.

²³ Como todas as debilidades que surgia entre os índios eram tratadas pelos ‘feiticeiros’. Segundo Alfred Métraux ao se basear em fontes como Claude d’Abbeville, Thevet, Léry, Nóbrega etc, as mazelas indígenas – espirituais ou não – eram tratadas por estes líderes espirituais, sendo seus “sopros” uma das maneiras de curá-los além das “câmaras de sangue” (1979, pp. 80-83).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Regina celestino de. **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro, FGV, 2010.

AGNOLIN. Catequese e tradução: Gramática cultural, religiosa e linguística do encontro catequético e ritual nos séculos XVI-XVII. In: MONTEIRO, Paula (Org). **Deus na Aldeia: missionários, índios e mediação cultural**. São Paulo: Globo, 2006.

ANCHIETA, José de (S.J.). **Diálogo da Fé**. Org. Pe. Armando CARDOSO. São Paulo: Loyola, 1988.

CASTELNAU-L'ESTOILE, Charlotte de. **Os operários de uma vinha estéril**. Os jesuítas e a conversão dos índios no Brasil. 1580-1620. Bauru: Edusc, 2006.

CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o Estado**. São paulo: Cosac Naify, 2003.

LEITE, Serafim. **Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil**. São Paulo, comissão do IV Centenário, 1954, vol. I.

MONTEIRO, Paula (Org). **Deus na Aldeia: missionários, índios e mediação cultural**. São Paulo: Globo, 2006.

MONTEIRO, John Manuel. **Negros da Terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **“O nosso governo”**: os Ticunas e o regime tutelar. São Paulo/Brasília: Marco Zero/CNPq, 1988.

OLIVEIRA. Os indígenas na fundação da colônia: uma abordagem crítica. In: FRAGOSO, João & GOUVÊA, Maria de Fátima (Orgs). **O Brasil colonial 1443-1580 – Vol 1**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2014.

POMPA, Cristina . Religião como Tradução. **Missionários, Tupi e “Tapuia” no Brasil Colonial**. Bauru, Edusc, 2003.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A inconstância da Alma Selvagem**. São Paulo: Cosac& Naif, 2002.

O ENSINO DE HISTÓRIA E AS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS: UMA DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS

Fernanda Carla Almeida Silva
UFCG/CFP
nandinhacarla1802@gmail.com

Orientador: Dr. Israel Soares de Sousa
UFCG/CFP
israelhistoria@gmail.com

RESUMO

As religiões de matrizes africanas são alvos constantes de vários tipos de desrespeito, intolerância e estereótipos. Isto ocorre muitas vezes devido a forma inadequada que os conteúdos referentes à sua história e crença são expostos e aprendidos ao longo dos anos. Por isto, este artigo se propõe a analisar o ensino de história e um currículo voltado para a diversidade de conteúdos, pois eles exercem um papel relevante na desconstrução de visões equivocadas a respeito das crenças de origem africana, uma vez que esta disciplina auxilia na construção identitária e formação do pensamento crítico.

Palavras-chave: Religiões Afro-brasileiras; Intolerância; Ensino de História.

INTRODUÇÃO

Os povos de origem africana são ricos em história cultura e tradição. Por isso, ao chegarem às terras brasileiras, influenciaram significativamente em vários aspectos da sociedade como música, onde foi possível a existência do samba, Maracatu, Congada, na culinária pratos típicos como a Feijoada, Acarajé, e no âmbito religioso permitiu a existência das religiões afro-brasileiras como Candomblé, Umbanda e tantas outras. No entanto, apesar de toda essa influência, na maioria das vezes os conteúdos relacionados à África são vistos de forma submissa e estereotipada, a exemplo disso são as próprias religiões de matriz africana, que são um dos principais alvos de intolerância religiosa no Brasil. Tais fatos ocorrem devido à incompreensão de sua história e crença, pois ao se falar na fé dessas pessoas logo ocorre associação à macumba, feitiçaria e diabo, quando na verdade assim como as demais religiões ela prega amor, tolerância, igualdade e respeito.

Um elemento que contribui para a difusão dessas ideias é a própria história contada e aprendida ao longo dos anos, já que é marcada pela presença de discursos que foram legitimados e construídos onde negro, escravidão, e tudo que o envolve é designado como algo ruim. Carlos Moore (2010) explica que a África começa a incomodar a partir do momento em que seus povos tentam sair desse espaço de inferioridade, submissão na qual foram destinados durante vários anos, quando na verdade eles almejavam recuperar e construir sua cultura, costumes e tradições que foram negados.

Então é visível que de fato “incomoda” ser adepto das religiões de matriz africana, assim como entender mais sua história e o motivo de suas crenças serem alvos de intolerância, em razão de romper com a ideia dominante construída. Marc Bloch (2001) vem nos afirmar que a “história é a ciência dos homens no tempo”, ou seja, ela não estuda apenas um passado sem alterações, imutável, pelo contrário, ela se volta sobretudo para as transformações dos homens que ocorreram ao longo dos anos. Dessa forma, essa disciplina é de fundamental importância na compreensão dos fatos, pois a mesma colabora no que se refere à formação do senso crítico.

A história é uma disciplina na qual proporciona o conhecimento da própria identidade e envolve uma gama de outros fatores que a interligam, como por exemplo, o multiculturalismo na qual também estão relacionados de poder. Sendo assim, compreender esses conceitos também contribui no que se refere a um ensino adequado da história e cultura africana.

Neste aspecto, este artigo analisará a intolerância religiosa sofrida pelos que praticam as religiões afro-brasileiras (principalmente as religiões do Candomblé e Umbanda que são os principais alvos) assim como um ensino de história voltado, sobretudo para o estudo da África que desconstrua estereótipos, já que esta disciplina permite conhecer melhor a história dos que sempre foram subjugados.

AS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS E A INTOLERÂNCIA RELIGIOSA

A religiosidade é de grande relevância para aqueles que acreditam, uma vez que é responsável por oferecer sentido, guiar a vida das pessoas e promover respostas a questões conflitantes que permeiam na humanidade. A religião sempre esteve presente nas sociedades, inclusive na brasileira, como é possível constatar no período colonial, onde havia as crenças indígenas e quando os portugueses chegaram as terras brasileiras

a introdução da fé católica e com a presença dos judeus o judaísmo. Mas ao mesmo tempo da existência dessas crenças, uma característica marcante do Brasil se trata da intolerância religiosa, pois nessa época os europeus impuseram suas concepções religiosas e condenavam as crenças indígenas e logo depois o judaísmo. De modo semelhante ocorreu quando os africanos chegaram ao Brasil no período da escravidão, haja vista que também houve um repúdio a fé e costumes dos negros, pois eles eram considerados como inferiores.

A princípio os africanos em seus respectivos países antes da vinda ao Brasil possuíam suas religiões, costumes e tradições. Para eles a fé era de grande importância e tinha muita influência na vida das pessoas. Eles acreditavam na existência de um Deus criador de todas as coisas, mas que não governava sozinho, pelo contrário, havia um conjunto de outras divindades (Orixás) que foram criadas por esse Deus e que possuíam poderes específicos para ajudar na vida da humanidade. Cada um desses deuses africanos tinham seus próprios rituais, oferendas que eram feitos de maneiras diferentes.

Também é importante salientar que eles eram politeístas, prezavam, sobretudo pelo coletivo, uma vez que de acordo com suas crenças a atitude errada de um indivíduo afeta toda uma comunidade, causando assim a fúria de um Deus, por isso a necessidade constante das oferendas e ritos como forma de agradar, pedir intercessão aos deuses para ajudar na vida da humanidade. Outro aspecto bastante marcante na crença africana na qual é explicada por Cardoso (2015) eles acreditam que as pessoas quando morrem vão para os mesmos lugares.

“Não existe um mundo laico, de carne e outro espiritual, divino, como normalmente estamos acostumados a conceber na medida em que somos frutos dessa oposição entre o bem e o mal que fundamenta as raízes do cristianismo e outras religiões baseadas na constituição do sagrado e do profano. Em terras africanas não existe a noção de purgatório como fase intermediária para a salvação, ou de inferno, lugar para onde são encaminhados todos aqueles que não seguiram de maneira correta os ensinamentos religiosos e seus mandamentos.” (CAPELLI, 2010, p.328 apud CARDOSO, 2015)

Devido ao contexto histórico da escravidão e a vinda de povos provenientes de locais diferentes da África que não compartilhavam a mesma língua, religião e a repressão por parte dos europeus na qual negava de toda forma as crenças e culturas africanas, fez com que surgisse o sincretismo religioso. Na verdade, os europeus, obrigavam os africanos a se converterem ao catolicismo, não se tratava de uma escolha, era necessário ser católico e batizado, quem não fosse adepto a isso era duramente

castigado. O sincretismo nasceu da opressão sofrida pelos negros, mas também pode se dizer que eles dependeram disso como forma de sobrevivência. Renata Felinto (2013) explica como se deu a chegada desses povos no Brasil e a maneira que ocorreu esse sincretismo:

“ Mesmo sendo considerado como um dos mecanismos de dizimação cultural, o navio negreiro proporcionou, de certa maneira o encontro de diversos povos e o início de uma troca de conhecimentos e práticas culturais, geradas, provavelmente, pelas condições do tráfico e pela necessidade de compreensão a cerca de qual seria o seu destino. Neste sentido as relações intraculturais foram de extrema importância para garantir a sobrevivência dos diversos grupos de africanos chegados ao Brasil. Este contato ou combinação não deve ser interpretado como uma perda de pureza, e sim e como práticas sociais no *novo mundo*. O estabelecimento dessas relações possibilitou às populações negras de diáspora a formação de uma cultura que não pode ser identificada exclusivamente como africana, ameríndia ou caribenha, mas todas elas ao mesmo tempo. Trata-se da cultura do Atlântico Negro, uma cultura que pelo seu caráter híbrido não se encontra restrita as fronteiras étnicas ou raciais”. (FELINTO, 2013, p.23)

Então, é compreensível que o contato desses povos deu origem ao sincretismo, ou seja, características das crenças católicas foram adotadas pelos africanos. Na verdade, houve a introdução a diversas entidades da fé dos negros com os santos católicos, a exemplo da figura de Iemanjá que foi assimilada pela maternidade, Jesus Cristo com Oxalá, uma vez que ambos possuíam posição de superioridade e tantos outros santos e entidades. É inegável afirmar que o sincretismo religioso proporcionou a sobrevivência dessas religiões, pois não deixavam de fazer suas preces aos seus seres superiores, mas tal fato ocorreu em razão dos africanos serem politeístas, então era comum nessa cultura a agregação de inúmeras divindades diferentes. Cappelli (2010, apud Cardoso 2015) enaltece que os africanos acreditavam que quanto mais seres pudessem intervir e ajudar nas suas causas melhor seria, então os santos católicos eram mais uma forma de auxílio em suas causas. Além disso, eles sabiam fazer a dissociação entre ambos e compreendia que eram fundamentais na sua causa. Cardoso (2015, p. 19) ainda expõe que “isso tira a visão submissa em que negros cultuavam os santos católicos por meio dos seus senhores”.

A relação sincrética que se estabeleceu nessa época, permitiu a existência de inúmeras religiões afro-brasileiras que surgiram anos depois como: Jurema,²⁴

²⁴ Jurema é uma religião indígena, mas que recebeu influência africana e do catolicismo. Encontra-se principalmente no Nordeste com mais adeptos em Pernambuco. O nome na qual recebeu provém de uma árvore com princípios de cura que é vista como sagrada pelos indígenas. Neste local preparam uma

Quimbanda,²⁵ Tambor-De-Mina²⁶. Essas religiões são essencialmente brasileiras, pois na África elas por si só não existiam, mas ocorreram por meio do sincretismo. Também é essencial destacar que as principais religiões afro-brasileiras alvos de intolerância são o Candomblé e a Umbanda. O Candomblé teve origem quando diferentes povos oriundos da África chegaram às terras brasileiras e por meio das relações estabelecidas com o sincretismo se agregaram e constituíram o que conhecemos como Candomblé.

Os primeiros terreiros Candomblecistas tiveram início no século XIX na Bahia, mais precisamente no ano de 1830 e com o passar dos anos foi aumentando a sua quantidade. Na verdade essa religião se caracteriza pelo culto a orixá, na qual de acordo com sua crença são as divindades que guiam e protegem as pessoas, sendo cada uma responsável por determinadas funções, como o Exu que é responsável pelos caminhos, à comunicação, Oxossí protetor dos caçadores e caça, Obáe é a deusa guerreira. Mas para que isso aconteça é preciso todo um processo, ou seja, cada orixá possui seu próprio ritual, cânticos, danças, comidas e vestes próprias. Também é relevante destacar que nesta religião utiliza-se como oferenda o sacrifício de alguns animais como forma de agradar os deuses. São aos redores de um mastro litúrgico onde ocorrem as oferendas, festas, cânticos, uma vez que é por meio de um buraco que é aberto ali onde se depositam as comidas. (Felinto, 2013).

Uma característica que a difere da Umbanda é porque a consulta com os deuses não ocorre por meio da incorporação de entidades, mas sim mediante ao jogo de búzios, na qual consiste no jogo de conchas. Essa tarefa é realizada apenas pelo pai ou mãe de santo que pode fazer a correta interpretação da maneira que eles caíram (Felinto, 2013). Para uma pessoa dar início e almejar obter algum cargo no Candomblé é preciso que ela compareça a todas as reuniões, além de praticar os rituais necessários, alguns terreiros envolve raspar a cabeça, sangue de animais, entre outros, varia de terreiro a terreiro. O local onde são realizado as cerimônias sempre é revelado pelo Orixá, ou então se utiliza o jogo de búzios.

A Umbanda surge alguns anos depois do Candomblé, mais precisamente em 1908. Ela se caracteriza por agregar elementos de diversas religiões como o Candomblé,

bebida oriunda da árvore e usam o cigarro e por meio dessas práticas entram em contato com o mundo espiritual.

²⁵ Religião afro-brasileira caracterizada pelo culto a exu, principal divindade, é uma das que mais se aproximam da fé praticada pelos africanos. Nos seus rituais utiliza-se o sacrifício de animais, magia negra, há o contato com guias espirituais assim como na Umbanda.

²⁶ O Tambor de Mina é uma religião que ocorre principalmente no Estado do Maranhão e se caracteriza por haver à iniciação e transe em seus rituais, discricção na prática de suas atividades, é baixo o número de pessoas que recebem cargos elevados.

Catolicismo, o espiritismo Kardecista e também a pajelança indígena. Teve origem a partir da incorporação do “Caboclo da Sete Encruzilhada” em Zélio Fernandes de Moraes, que o incentiva a fundar uma religião na qual os espíritos negros possam se incorporar nas pessoas sem serem alvos de preconceitos, já que de acordo com os preceitos do espiritismo kardecista tais atividades só seriam feitas por espíritos de pessoas brancas que eram consideradas superiores. No ano de 1908 esse espírito se manifesta em Zélio, ele acaba criando a Tenda Espírita em nome de Nossa Senhora da Piedade, logo após isso foram fundadas mais sete. (CAPELLI, 2010, p. 347 apud CARDOSO, 2015).

Uma das características da Umbanda que a difere do candomblé é que o contato com os deuses se deram por meio da incorporação, não se trata da entidade encarnar fisicamente no médium, mas esse contato ocorre por meio da mente entre ambos. Essas entidades também podem se manifestar com pontos riscados que são desenhos mágicos, onde é possível identificar a entidade que está presente ali, eles são na verdade a manifestação do sagrado. Antes da incorporação do médium, é preciso haver a realização de banhos com ervas, defumação da casa, como uma forma de proteger e preparar a pessoa para o contato com a entidade e nessa religião não há o sacrifício de animais. Os cultos podem ocorrer em rios, templos, praias. O Exu é um Deus visto com ambivalência, visto que ao mesmo tempo em que é protetor dos caminhos, zelador do universo, na África, sua figura era relacionado à fertilidade, fatura, mas ao mesmo tempo é visto como diabo para aqueles que não fazem suas oferendas adequadamente.

Entretanto, assim como toda a história e cultura africana, os seguidores da Umbanda também acabaram sendo alvos de Intolerância e preconceito no decorrer dos anos. Publicada antes do surgimento do Candomblé e Umbanda, a constituição de 1824, por exemplo, determinava como religião oficial o catolicismo e as demais crenças eram permitidos apenas o culto doméstico, com isto as outras religiões que não a oficial se tornavam limitadas. Mesmo com o estabelecimento da Lei Áurea que colocava fim a escravidão e um ano depois disso quando ocorre a Proclamação da República em 1889 não alteram as suas vidas, dado que apesar de serem livres são deixados a mercê da sociedade, pois a liberdade nesse caso não foi sinônima de igualdades e oportunidades. Eles foram apenas libertos dos seus senhores, mas continuaram dependentes deles, muitos vendiam sua força de trabalho em troca de comida, algum dinheiro, criou-se no imaginário das pessoas que negro é semelhança de escravidão. Com a proclamação da República em 1889 há separação entre estado e igreja, sendo assim o catolicismo deixa

de ser a religião oficial e torna-se permitido a laicidade religiosa. Todavia assim como a assinatura da Lei Áurea isso também não garantiu igualdade, eles ainda eram renegados, continuaram não tendo participação política.

Na década de 1920 as perseguições aos terreiros de Candomblé ocorriam por meio da mídia da época, na Bahia, por exemplo, havia o jornal “A Tarde” que teve sua fundação em 1912, publicava constantemente periódicos na qual ocorria a difamação aos pais e mães de santo, afirmava a necessidade da destruição dos terreiros, acusações de macumba. Além disso, foi fundamental na construção equivocada e formação de opinião que se tem dessas crenças. Felinto (2013) explica a respeito de alguns exemplos de preconceito e intolerância sofridos pelos negros:

“Lutaram contra as perseguições de um Brasil republicano, que legitimava suas atitudes de represália no artigo 157 do código penal de 1890, que apresentava as crenças de origem africana como ilegítimas, pois era proibido: praticar espiritismo, a magia e seus sortilégios, usar de talismãs e cartomancias para despertar sentimentos de ódio ou amor, inculcar curas de moléstias curáveis e\ou incuráveis, enfim para fascinar e subjugar a credulidade pública. (Maggie, 2005: 36). E mais tarde na década de “1930”, resistindo as políticas segregacionistas que visavam a construção da identidade nacional, as quais aboliram os elementos da cultura africana, valorizando apenas os costumes da elite cultural branca, que atuava juntamente com políticas preconceituosas e racistas de branqueamento da população. (FELINTO, 2013, p. 26)

Além disso, na Bahia até 1976, por exemplo, os terreiros eram obrigados a se registrarem na delegacia de polícia. Na Paraíba em 1996, os chefes de terreiros eram obrigados a passarem por testes de sanidade mentais. (Felinto, 2013). O movimento negro sempre buscou a igualdade e amenizar os casos de intolerância contra essas pessoas. Neste aspecto, as suas lutas foram de grande importância para o surgimento de alguns direitos, por exemplo, em 1951 foi proibido qualquer tipo de discriminação no país, a “Lei Caó” de 1989 que determinava como crime o racismo, mediante suas revoltas também foi possível que em 1988 na constituição ficasse garantido á liberdade de crença.

Entretanto, essas conquistas não apagam os estereótipos e intolerância sofrida pelos negros na época colonial, república e em outros momentos, na verdade apenas alteraram-se os personagens que praticam tais atos. Atualmente, um dos principais

perseguidores das religiões afro-brasileiras são os adeptos do neopentecostalismo²⁷, eles acreditam que apenas a sua crença é a mais adequada e a fé das religiões de origem africana são vistas como demoníacas.

Por isso, é bastante comum a destruição de seus terreiros, violência com aqueles que professam suas ideias, perseguição. Um dos objetivos das igrejas neopentecostais de acordo com Prandi (2011) é acabar com as religiões afro-brasileiras, destruir seus terreiros e templos, converter seus líderes, muitos deles estabelecem até mesmo metas referentes à quantidade de terreiros que devem ser fechados.

A principal maneira utilizada pelos adeptos dos neopentecostalismo com o intuito de conseguir mais adeptos são os meios de comunicação como TV, rádio, jornais na qual muitas vezes deturpam a imagem das religiões afro-brasileiras. Um caso famoso de intolerância que ganhou repercussão na mídia ocorreu em 2005, foi o do Bispo Edir Macedo e da Gráfica do Reino Universal com a publicação do livro “Orixás, Caboclos e Guias: Deuses ou Demônios” que deixa explícita a discriminação contra as religiões de matrizes africanas. Ele afirma que muitas pessoas no Brasil são enganadas nas religiões afro-brasileiras, já que os demônios são cultuados como deuses. Argumenta que se você tiver fé e crê em Deus irá deixar de acreditar nesses orixás, deuses e caboclos, pois Deus o perdoará e se deve participar da reunião das igrejas deles para serem libertos. Utiliza-se de termos como “anjos decaídos”, “demônios” e outros termos pejorativos para descrevê-los (Macedo, 2004). Em decorrência disso, ocorre uma ação judicial com o objetivo de proibir a venda desses livros, pois se configura como intolerância em razão de haver um desrespeito com as religiões africanas. De início é deferido pelo juiz e torna-se proibido a venda desse livro. No entanto, no ano seguinte os advogados de Edir Macedo recorrem da decisão alegando que a proibição da venda faz com que o direito a liberdade de expressão seja violado, dessa forma torna-se legalizado novamente a publicação do livro.

Outro caso de repercussão midiática ocorreu em 2015, foi o da garota de 11 anos Kailane Campos que voltava do culto com sua avó e por estarem caracterizadas com vestes que representam sua crença foram alvos de intolerância, pois a menina recebeu uma pedrada na cabeça por um grupo de evangélicos que além de jogarem pedras, insultaram a garota e a avó por serem adeptas da fé afro-brasileira. Kailane afirmou que “Achei que ia morrer. Eu

²⁷ O neopentecostalismo é uma religião que adotou muitas das crenças dos pentecostais e do movimento carismático. Eles acreditam que os corpos podem ser possuídos por espíritos maus, batalha espiritual, cura e realização de profecias.

sei que vai ser difícil. Toda vez que eu fecho o olho eu vejo tudo de novo. Isso vai ser difícil de tirar da memória”, apesar de registrarem o caso na delegacia os responsáveis não foram identificados.

É possível verificar que apesar de terem visão midiática, na qual há uma maior propagação da informação, em ambos os casos há ausência de punição para aqueles que praticam esses atos. De acordo com dados do disque 100, em todo o ano de 2011 foram registrados 15 casos de intolerância religiosa no Brasil, já em 2017 esse número se eleva para 169, um aumento bastante considerável, levando em consideração que os principais alvos dessa intolerância são as religiões de matriz africana, além de que muitas outras ocorrências não chegam ao menos a serem contabilizadas, pois muitas das pessoas que sofrem esses atos acabam não denunciando por medo. A intolerância sofrida pode acarretar inúmeras consequências, entre elas o trauma psicológico, como o da menina Kailane, na qual ficou uma marca do medo, insegurança, temor de sair à rua e ser agredida novamente, em outros casos mais graves algumas vítimas chega a não suportar a pressão e cometem suicídio, deixam de seguir sua crença. A ausência de impunidade para aqueles que cometem a intolerância contribuem para que casos como esses continuem a ocorrer. As religiões afro-brasileiras são estereotipadas porque são crenças oriundas da cultura negra, originárias em locais mais pobres, subúrbios, foram perseguidas no passado e por isso esses resquícios ainda se encontram no presente.

O ENSINO DE HISTÓRIA E A DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS

O ensino de história é importante para a compreensão dos fatos históricos, a vida da sociedade, as relações sociais e as permanências e alterações que ocorreram ao longo dos anos. Atualmente ela deve levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, o multiculturalismo e as diversas identidades existentes. No entanto, nem sempre foi assim, a princípio ela surgiu no século XIX, com a criação do colégio D. Pedro II na qual atendia apenas a elite, os seus estudos estavam voltados principalmente para a história dos grandes heróis, contava com a participação do IHGB para a legitimação de seus discursos e uma educação bancária, onde o professor cabe apenas o papel de ensinar e os alunos receberem tal conhecimento. Só a partir da década de 1960 e 1970 que tem início os estudos sociais, a história se separa da geografia e em 1998 é publicado a PCN na qual estabelece um currículo para ser ensinada nas escolas já não é mais voltada apenas à elite, mas toda a população. Nesses novos estudos inclui-se a história dos negros, índios e leva em consideração os

conhecimentos prévios dos alunos e os discentes como agentes participativos no processo de aprendizagem. De acordo com a PCN um dos objetivos da disciplina de história consiste em:

“Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais”. (PCN, 1998, p.43)

A LDB (2010, p. 24) determina que o ensino de história deverá “levar em consideração as contribuições de diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes, indígena, africana e europeia”. E apesar de todos esses avanços e leis, ocorre que a cultura, a religião e história africana são vistas com intolerância e de maneira inadequada, sendo que isto se trata de uma construção, já que ninguém nasce sabendo amar ou odiar determinados valores e crenças, mas o meio em que se vive interfere diretamente nessas escolhas, em razão de contribuir para a formação do cidadão. Alguns conceitos são de relativa importância para a compreensão dessa inferioridade, por exemplo, o multiculturalismo, a identidade, diferença, representação e poder que estão interligados. A identidade se constitui por meio da negação, pois na medida em que nos afirmamos quem somos, automaticamente há a negação com o outro, já que esse se diferente do Eu, e por isso não existem identidades verdadeiras ou falsas, em razão de não se tratar de algo natural, mas sim é proveniente do discurso, linguagem na qual se atribui significados. Dessa forma há uma relação entre identidade e poder, pois quem detém este último também acaba representando e classificando, contribuindo assim para a existência de uma hierarquia entre as identidades. Essa classificação que ocorre entre as identidades é onde existe o problema do multiculturalismo, já que ao supor determinado povo como superior o outro sem mesmo conhece-lo devidamente é desvalorizado. Neste aspecto, Marisa Vorraber Costa (2000) afirma que:

“Os relatos sobre o outro, nos mais variados campos da cultura, têm fabricado identidades nem sempre tacitamente escolhidas por seus protagonistas. Mesmo assim as identidades contestadas circulam e produzem seus efeitos na política cultural. Além disso, o poder, na política de representação, transita pluridirecionalmente, produzindo configurações inusitadas das múltiplas possibilidades da correlação de forças.”(VORRABER, 2000, p.47.)

Dessa forma, é possível verificar que assim como ocorreu no orientalismo, por exemplo, o ocidente mediante ao discurso e a linguagem se utilizou desses meios e da repetição deles ao longo dos anos para mostrar uma ideia de oriente de maneira inferior e deturpada, sendo que essas identidades de fato não representam o oriente e nem se tratou de

algo escolhido por eles. De modo semelhante ocorreu com a história e cultura africana, eles não optaram por serem inferiorizados em razão de sua cultura, mas mesmo assim foram retratados como submissos. Oliveira (2012) utiliza-se de Bhabha e Fanon para explicar a respeito da identidade e um dos conceitos discutidos se trata da “Identidade Híbrida” na qual o outro (negro), existe e deve ser representado de forma negativa para uma construção de uma identidade na qual o branco colonizador seja superior, e possa se sobrepor na história como civilizado.

Por meio da repetição desse discurso os africanos são sempre vistos de maneira submissa. Com essas identidades híbridas é possível compreender o poder que a linguagem exerce na sociedade e há uma “máscara” no que se refere à construção de uma Identidade Nacional, haja vista que o negro é representado na história, no entanto, isso não é suficiente, em razão dele ser usado para camuflar o ideal de superioridade da identidade branca. Não se trata apenas de expor o multiculturalismo, aprender a “tolerar” o outro, pois ele possui uma cultura própria que precisa ser preservada, mas sim se trata de problematiza-lo entender sobretudo que a identidade, diferença, o poder e o discurso construíram a história africana mediante a repetição. Candau e Moreira (2008) explicam que somos a geração adulta que durante a infância teve contato com os quadros de Debret, os africanos escravizados, o navio negreiro que ajudam a formar a nossa imagem a respeito da história africana e quando se retoma essas imagens a primeira coisa que vem à cabeça são apenas lembranças, flashes isoladas na qual os africanos são sinônimos de escravidão. Essa mesma ferramenta que é o discurso e a disciplina de história pode ser utilizada para desconstruir essas ideias, visto que se trata de um produto da linguagem e está em constante mutação e se reescreve mediante as relações de poderes e interesses da sociedade, deve ser empregado para desconstruir essas ideias legitimadas como “verdadeiras” e formação de um novo olhar sobre a cultura africana.

É neste patamar que a disciplina de história contribui significativamente no entendimento dessas identidades, já que a mesma tem o papel de problematizar e entender os fatos não de maneira imutável, pois seu objeto de estudo é o homem e ele está em transformação, questionar essas identidades e tudo que envolve a sociedade é o seu papel. Um currículo voltado para a diversidade de conteúdos é de grande importância para a garantia da igualdade, assim como a criação de leis como a 10.639 na qual torna obrigatório o ensino da história e cultura africana. É inegável afirmar que isto se trata de um grande avanço e é um dos primeiros passos a um novo ensino da história, todavia, apenas isso não é o suficiente, como se pode constatar atualmente nos conteúdos relacionados aos povos negros, nas quais não é bem visto, os professores não são bem preparados, pois têm

dificuldades em ministrar esses conteúdos, já que aprenderam na infância as visões na qual os africanos são seres submissos, gerando assim a limitação no que se refere a transposição de conteúdos e tendo como consequência a ausência de estímulos também aos próprios estudantes para irem mais a fundo na história africana. Neste aspecto, é viável elencar a relevância questionar e entender esse multiculturalismo e identidades não apenas com os alunos mas haver um estímulo na formação dos educadores, posto que eles são os responsáveis pela transposição dos conteúdos, ministram as aulas, pois tolerância não é sinônimo de compreensão.

Romper com este paradigma é de grande valia, porque não representar isso a agrava ainda mais o problema, já que faz com que torne mais propício a existência de visões equivocadas. A disciplina de história é útil e Ana Lagoa (1991, Apud Schmidt, 2004, p. 59). “Estuda-se história para pensar o outro. Para entender a dialética da mudança e da permanência. Ver que a vida não é retilínea. E que o futuro pode ser diferente do presente. Mais do que entender o passado, estudar a história é trabalhar a diferença, a tolerância”. Então, é compreensível verificar que a história está em constante transformação, dessa forma assim como a escola essa disciplina possui o papel não apenas de formar cidadãos aptos ao mercado de trabalho, mas sim para que eles possam melhor compreender o meio em que vivem, construir seu próprios pensamentos críticos e não se deixar ser alienado pelos discursos construídos pela sociedade, a história proporciona o entendimento da identidade e revisão de conceitos estabelecidos.

Uma releitura mediante ao ensino de história além de fomentar um novo olhar da história no que se refere ao negro contribui para o questionamento do próprio padrão do branco como superior, ou seja, a falsa ideia de que há uma hierarquia de identidades, quando na verdade se tratam de representações. Na medida em que há uma transposição didática adequada por parte do professor e identificação por parte dos alunos, é mais propício que essas ideologias construídas ao longo dos anos vão se dando lugar a um novo saber.

Neste aspecto, ao haver a conhecimento das identidades multiculturais, conceitos como o de religião que também se trata também de algo cultural serão reconstruídos. É frequente ao haver a discussão sobre as crenças africanas como sinônimo de macumba, sendo que isso se tratava de um instrumento musical utilizado pelos africanos e quem o tocava era chamado de macumbeiro, com a ideia construída ao longo dos anos de inferioridade da cultura africana isso foi associado como algo demoníaco. A partir do momento em que se altera a maneira de pensar, casos de intolerância religiosa como o de Kailane e tantos outros se tornam mais oportunos a ocorrerem em menores quantidades, em

razão de uma das principais causas da intolerância é o desconhecimento do outro, a formação de ideias e representações inadequadas.

Na história verifica-se que assim como as demais disciplinas está entrelaçada ao poder, por isso as crenças afro-brasileiras são inferiorizadas. Foucault, (1987) em sua obra “Vigiar e Punir” explica que somos corpos dóceis, fáceis de ser manipulados pelo poder, então é evidente que essas identidades, representações e a própria intolerância ocorre em detrimento desse poder, do desejo de ser superior que o outro e dominá-lo. Leis como a 10.639, investimento em bibliografia e professores capacitados a tratarem do assunto, assim como a desconstrução dessas identidades, um ensino de história que preze pelo multiculturalismo são os primeiros passos no que se refere à formação de um novo olhar referente à história e cultura africana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base neste artigo percebe-se que tratar a respeito das religiões de matrizes africanas é imprescindível para a compreensão de nossa própria história. Além de desconstruir rótulos e estereótipos. É possível verificar uma dificuldade em se discutir essas questões relacionadas ao multiculturalismo em detrimento de algumas identidades serem consideradas mais importantes que outras, este é o caso da cultura africana que em razão dessa rotulagem acaba sendo algo de intolerância religiosa.

Lidar com o “outro” não é tarefa fácil, ainda mais quando não o conhece, podemos ver que a educação é a principal ferramenta no que se refere à modificação desses padrões, pois ela forma pessoas críticas. Neste caso, a valorização e um conhecimento mais profundo da disciplina história é uma ferramenta na qual proporciona novas possibilidades a formação de uma sociedade mais justa e igualitária na qual exista um respeito mútuo e uma liberdade no que se refere a propagação de suas crenças sem serem alvos de perseguição, o próprio conceito de identidade e cultura nos permitem uma melhor compreensão história e analisar a história dos “vencedores e encidos”.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos.** – 2 ed. – São Paulo; Cortez, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei no 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. – 5. ed –Brasília

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro. Ed. Zahar/2001.

CARDOSO, Tainá Machado. **Religiosidade e discriminação a partir da análise dos Terreiros de Umbanda e Candomblé no Município de Rio das Ostras (RJ)**, 2015. Disponível em: <<https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/5109/1/TCC%20%20Tain%C3%A1%20Machado%20Cardoso.pdf>>. Data de Acesso: 04 de Setembro de 2018.

COSTA, Marisa Vorraber. **Currículo e política cultural**. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p.37-68.

FELINTO, Renata (org). **Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula: Saberes para os professores, fazeres para os alunos**. Belo Horizonte: Fino Traço Editora Ltda, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

GLOBO, G1. **Menina vítima de Intolerância Religiosa diz que vai ser difícil esquecer pedrada**, 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/06/menina-vitima-de-intolerancia-religiosa-diz-que-vai-ser-dificil-esquecer-pedrada.html>> . Data de acesso: 02 de Setembro de 2018.

MACEDO, Edir. **Orixás, Caboclos e Guias: Deuses ou Demônios?** Rio de Janeiro: Gráfica Universal, 2004.

MOORE, Carlos. **A África que incomoda sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro**. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

MOREIRA, Antônio Flávio. CANDAU, Vera Maria (orgs). **Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed.– Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Anderson Ribeiro. **Entre Máscaras e Espelhos: Reflexões sobre a identidade e o ensino de História da África nas escolas brasileiras**, 2012. Disponível em: <<file:///C:/Users/Note/Documents/4-10-1-PB.pdf>>.Data de Acesso: 04 de Setembro de 2018.

PRANDI, Reginaldo. **Sincretismo Afro-Brasileiro, Politeísmo e Questões afins**, 2011. Disponível em: <<file:///C:/Users/Note/Downloads/25784-98301-1-PB.pdf>>. Data de Acesso: 04 de Setembro de 2018.

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFCG

RESK, Felipe; TOMAZELA, José Maria; COTRIM Jonathas. **Brasil registra uma denúncia de intolerância religiosa a cada 15 horas**, 2017. Disponível em: <<https://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-registra-uma-denuncia-de-intolerancia-religiosa-a-cada-15-horas,70002081286>>. Data de acesso: 02 de setembro de 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**/ Tomaz Tadeu da Silva (org.) Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

**UMA INVENÇÃO DE LIBERDADE: DIÁLOGOS SOBRE
RESISTÊNCIA NEGRA POR AUTONOMIA NO BRASIL DE 1800**

*Luiz Gervazio Lopes Junior*²⁸

*Itacyara Viana Miranda*²⁹

RESUMO

Pensar o conjunto de leis que trouxe por resultado a alforria do homem preto escravizado é também pensar em dinâmicas de poder dentro da sociedade. Dessa forma, objetivamos estabelecer uma leitura da temática, alforria, como um direito instituído e também como jogo político social das elites brasileiras. O artigo se justifica pela necessidade de (re)pensar a resistência negra no Brasil. O recorte temporal parte do século XIX, em especial, 1888, resultante de um processo abolicionista no país. Tais discussões dão suporte para apreender as novas formas anunciadas para o ensino de história, tendo em vista a Lei 10.639. Os referenciais teórico metodológicos seguem a linha da História Cultural e tem por base a dinâmica da revisão bibliográfica, acerca do ensino de história afro-brasileira.

Palavras-chave: Escravidão; Resistência Negra; Ensino de História Afro-Brasileira.

INTRODUÇÃO

Alguns conceitos trabalhados no presente artigo são politicamente trazidos à tona de modo a analisar também a invisibilidade a qual foi acometida a população negra no Brasil. Dessa forma, foi utilizado o termo “escravizado” por exercer uma diferença semântica, pois esse denota que o sujeito sofreu com a ação, discussão já levantada por alguns historiadores e baseado nesse artigo em Solange Rocha (2007). Em contraponto, o termo “escravo” será utilizado em alguns termos já elaborados e/ou citações que designem a esse, outra origem.

A análise da história do Brasil comumente nos causa estranhamento, sobretudo em momentos determinantes, como a abolição da escravidão na segunda metade do século XIX, e posteriormente, a criação de uma falsa democracia racial, essa por sua vez construída com base no trabalho escravo e nas três raças que seriam a égide de uma sociedade igual e democrática, apesar de, no estudo da história do Brasil, serem

²⁸

Aluno do curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Estadual da Paraíba.

²⁹

Orientadora. Dra. em Educação, Mestre em História e Licenciada em História pela UFPB.

presentes ações que não só silenciaram como também excluíram negros de processos formativos.

Nesse aspecto, é importante ressaltar que o discurso dominante no sistema binário branco e preto, que corroborou para a construção uma imagem negativa sobre a população negra, com o intuito de estabelecer uma cor/raça/etnia dominante. Basta percebermos por ditados populares utilizados até hoje como “negro de alma branca”, bem como a vinculação da cor negra a negatividade, ao mal, a marginalidade como na “inveja branca” para demonstrar uma possível inveja sem maldade.

Essas ações contribuíram para a criação de uma mentalidade que legitima a escravização e o tráfico de negros no Brasil, bem como a “coisificação” do negro e a hegemonia do branco, servindo como estratégia de controle social desse grupo subjulgado, como lido no depoimento de José Eloy Pessoa da Silva (apud AZEVEDO, 2004, p. 35) no século XIX:

Essa população escrava, longe de dever ser considerada como um bem é certamente um grande mal. Estranho aos interesses públicos, sempre em guerra doméstica com a população livre, e não poucas vezes apresentando no moral o quadro físico dos vulcões em erupção contra as massas que reprimem sua natural tendência.

Dessa forma, analisaremos a *Lei do Ventre Livre*, publicada em 1871, que legalizou o pecúlio; a *Lei dos Sexagenários*, de 1885, que libertava os escravizados maiores de 60 anos, para entender o desejo da elite na manutenção do sistema escravista no Brasil e traçaremos um paralelo com a dinâmica da mitologia das raças com intuito de problematizá-la e discutir ações que a naturalizaram.

O GRADUALISMO: LONGO E PENOSO PROCESSO DE ABOLIÇÃO

O fim da escravidão no Brasil parecia anunciar uma onda de otimismo, consequência de duras lutas e levantes negros abolicionistas inspirados nos princípios da revolução francesa que aqui chegavam através dos estudantes que vinham das universidades europeias. Tais ideais – fraternidade, igualdade e liberdade – foram disseminados por panfletos, diálogos, lojas maçônicas, dentre outros, porém sujeitos as relações de poder das elites brasileiras. O fim da escravidão e a reforma agrária, por exemplo, balizava essa elite que defendiam os preceitos da revolução francesa, porém até onde os conviesse, desse modo permanecia a hegemonia de poder da elite branca

sobre a política do país, seja enquanto conservadores ou liberais, os discursos não eram assim tão distantes, como afirma Luiz Gustavo Santos Cota (2011):

Liberalismo e escravidão passaram a ocupar, contraditoriamente, o mesmo espaço, o que não era novidade no continente. Não só no Brasil, mas em toda a “Afro-América”, constituições liberais foram proclamadas tolerando-se a escravidão, que se sustentou através do respeito ao sagrado direito de propriedade, o que, obviamente, dificultou o estabelecimento e a expansão dos direitos civis, principalmente da população negra. (COTA, 2011, p.67).

Outro ponto que serviu de impulso foi a Revolução de Saint Domingue, hoje Haiti, no início da década de 1790, tida como a única revolução escrava vitoriosa do Novo Mundo (América). Na Bahia escravocrata as discussões sobre a liberdade negra conquistada no Haiti estavam na ordem do dia. Como afirma João José Reis (2000, p. 249), “talvez mais do que as senzalas e barracos, entretanto, o Haiti penetrou, como um pesadelo, as casas senhoriais, os palácios governamentais e mesmo os clubes rebeldes brancos”.

Ainda em meados do século XIX, o Rio de Janeiro era a maior cidade em população escrava do hemisfério sul, com cerca de 80 mil escravizados, utilizando sua mão de obra em feiras e trabalho doméstico. Nesse contexto, não só os senhores de engenho, como também fazendeiros e mineradores, eram donos de três ou quatro escravos. Atribuiu-se a isso o entrelaçamento de culturas em costumes e no perfil étnico-racial da população.

Em 1822 o Brasil se livrou do julgo português, porém manteve inalterado o regime escravagista, apesar de sofrer duras repressões da Grã-Bretanha para acabar com o tráfico de negros da África. A primeira Constituição brasileira de cunho liberal outorgada em 1824 teve em seu registro a garantia da liberdade e igualdade, porém, na prática não era para todos. Liberalismo e escravidão conviviam na mesma constituição de maneira contraditória. Porém, a constituição abriu jurisprudência para que escravos livres pudessem lutar por sua cidadania. Mesmo apresentando contradições, esses conseguiam legitimidade na luta pela real aplicação de seus direitos. Foi em 07 de novembro de 1831 que o governo regencial do Império promulgou uma lei (conhecida como Lei Feijó) confirmando a proibição do tráfico, e garantindo a liberdade aos escravos africanos trazidos ilegalmente a partir de então.

Na prática, os dispositivos legais eram “leis para inglês ver”, ou seja, nada efetivos. O tráfico negreiro permaneceu e foi durante o século XIX que o Brasil mais

recebeu escravizados. Isso porque os funcionários do Estado, responsáveis pela apreensão e multa, eram em sua maioria escravagistas, proprietários ou correligionários ligados aos políticos, o que dificultava a aplicação da lei, “a lei de 1831 foi, assim como outras tantas leis criadas em solo brasileiro, uma promessa feita sem a intenção de ser cumprida” (COTA, 2011, p. 69). Em reportagem para a *Folha*, sobre as cotas na universidade, Luiz Felipe de Alencastro (2010) afirmou que:

Os 760 mil africanos desembarcados até 1856 -e a totalidade de seus descendentes- continuaram sendo mantidos ilegalmente na escravidão até 1888. Ou seja, boa parte das duas últimas gerações de indivíduos escravizados no Brasil não era escrava. Moralmente ilegítima, a escravidão do Império era ainda -primeiro e sobretudo- ilegal.

Alguns dos magistrados que se colocaram a frente da luta contra a escravidão ilegal baseada na lei Feijó, foram Rui Barbosa e Luiz Gama, sendo o primeiro um dos precursores na radicalização da luta e referência no surgimento do abolicionismo radical e posteriormente da Confederação Abolicionista. Segundo a *Lei Feijó*, todos os escravos traficados para o Brasil após 1831 seriam livres, não só eles, pois no atual contexto das reivindicações, em 1869, seus filhos e netos também seriam livres automaticamente.

Em 1870 foi instituída a *Lei do Ventre Livre*, também conhecida como *Lei Rio Branco* e se mostrou a possibilidade real de libertação de escravizados, a possibilidade real de emancipação dos filhos e a garantia do pecúlio com o Fundo de Emancipação. De acordo com Mattos (2003), a lei veio a ressaltar a atuação do Estado no tocante ao que era considerado propriedade privada, interferindo nas relações hierárquicas entre senhores e escravos.

A lei tinha como objetivo dar conta das reproduções endógenas de cativos e a libertação gradativa de indivíduos ainda sujeitos à condição de escravizados. O Fundo de Emancipação também teve por finalidade estabelecer a liberdade por meio de impostos, doações, multas pelo não cumprimento da própria lei e eram distribuídas as liberdades de acordo com ordens de preferência. Segue o decreto:

Na libertação por famílias, preferirão: os cônjuges que forem escravos de diferentes senhores; os conjuges, que tiverem filhos, nascidos livres em virtude da lei e menores de oito annos; os conjuges, que tiverem filhos livres menores de 21 annos; os conjuges com filhos menores escravos; as mães com filhos menores escravos; os conjuges sem filhos menores. Na libertação por indivíduos, preferirão: a mãe ou pai com filhos livres; os de 12 a 50 annos de idade, começando pelos

mais moços no sexo feminino, e pelos mais velhos no sexo masculino (Decreto no 5.135, de 28 de novembro de 1872, artigo 27).

A prática da lei dependia de uma complexa relação articulada entre o governo imperial, governo provincial e governo local. Porém, os maus usos dos recursos tornaram esse mecanismo mais propenso a ajudar os senhores do que os escravizados como ferramenta de obtenção de alforria.

[...] a lei não alterou significativamente o cotidiano da escravidão já que os recém-nascidos livres permaneceram sob a tutela dos senhores de suas mães até os oito anos, sendo-lhes facultada a utilização de sua mão-de-obra até a idade de vinte e um anos. Para a autora, esta e outras restrições à liberdade caracterizaram a Lei de 1871 como uma medida para apaziguar os ânimos abolicionistas e assegurar a manutenção do trabalho escravo por mais alguns anos (COSTA, 1966; apud LOUZADA, 2011, p. 04).

Contudo, apesar das devidas ressalvas, a *Lei do Ventre Livre* foi um importante marco para a libertação de negros(as), pois além de balizar os limites do público e privado, no sentido de tirar dos senhores o monopólio da concessão de alforria, impediu a inserção de uma grande quantidade de crianças no trabalho escravo.

Outro elemento importante na análise dessa política de libertação gradual foi a *Lei dos Sexagenários*. Essa não se mostrou efetiva, pois prometia a alforria aos escravos com mais de 60 anos, porém, obrigava a manutenção do serviço por mais três ou cinco anos, chegando até os 65 anos. O ponto central da discussão dessa lei se deu em torno da questão da indenização, pois, por qual motivo o senhor iria aceitar como indenização o que já lhe pertencia? Alguns militantes, como André Rebolças, tinham a certeza que a saída era radicalizar o movimento para alcançar a abolição.

Enveredando pelo caminho da reforma agrária, restringindo o que ele denominava “lanlordismo” e investindo em políticas públicas voltadas para o desenvolvimento de projetos de colonização ou assentamento dos libertos como pequenos proprietários (MACHADO, 2009 p.356).

Movimentos de escravos pelo abolicionismo cientes de que era o momento em que a legitimidade da escravidão era cada vez mais frágil, passaram a construir uma articulação mais consistente, por meio de revoltas, levantes, atos transgressores contra as leis vigentes, lutando por melhorias em suas condições de trabalho. Nesse processo, é visível a diligência de escravos em exigir liberdade.

A providência do *ipso facto* a liberdade dos sexagenários em concomitância com a liberdade dos nascituros após a *Lei Rio Branco* e a desvalorização dos escravizados,

corroboraram para o fim do sistema escravagista. Como medida complementar, se instaurou o aumento do fundo de participação, estabelecem o domicílio de escravos e cria uma legislação de trabalho, como afirma Jaci Maria Ferraz de Menezes (2009), em termos da criação de juntas de trabalho, para fixar valor do salário e obrigar o cumprimento do contrato, não só pelo patrão como também e, principalmente, pelo liberto (operário industrial ou rural).

Após a votação da *Lei Saraiva-Cotegipe*, dos Sexagenários, e a radicalização, as demandas passam de emancipacionistas a abolicionistas. Levantamentos feitos por Maria Helena Pereira Toledo Machado (2009), no texto “Teremos grandes desastres, se não houver providências enérgicas e imediatas”: a rebeldia dos escravos e a abolição”, trouxe à tona discussões sobre a relatividade quanto a efetividade das leis supracitadas e a lógica de que esses processos jurídicos tendiam a favorecer os senhores de escravos e fazendeiros.

Com o discurso de manutenção da ordem, tranquilidade pública e defesa da ordem escravista, as forças policiais agiam, no geral, na defesa da classe dominante, pois esses tinham acordo para as nomeações de autoridades locais. Desse processo decorreu graves consequências, como a prisão de escravos por serem indisciplinados, repressão às forças abolicionistas, desconsiderar denuncia de maus tratos aos escravizados. Juízes tendiam a agir de maneira a preservar interesses dos senhores.

Nesse sentido, Machado (2009) levantou autos, como o de 14 escravizados que se entregaram e declararam terem agredido seu feitor e o não desejo de voltar à fazenda. Esse teria sido “maligno” e violento devido ao vagaroso ritmo de trabalho. Ainda segundo a autora, “a leitura dos autos delineia, dessa forma, uma sutil disputa pelo controle social, polícia e jurídico das indisciplinas escravas” (MACHADO, 2009, p. 308).

Outro auto importante na análise da historiadora foi o caso do preto *Liberato*. Esse relatou a história de uma necropsia realizada em seu cadáver, feita somente para saber a causa da morte, tida como “aneurisma torácico”. O juiz concluiu que Liberato morreu de causa natural e arquivou o processo. Porém, o promotor do caso reabriu a denúncia e segundo a necropsia, Liberato apresentava órgãos como o baço e fígado congestionados, sendo resultado de violentos castigos. Não há, segundo a historiadora, continuidade do caso. De acordo com a mesma, o caso foi “abafado”.

As análises dos autos mostram como acontecia e operacionalizavam ações criminais e jurídicas e a quem serviam. Desse modo, percebemos que o silenciamento

dos negros não se dá no âmbito do discurso, este sempre velado, mas em todas as instâncias marcadas pela existência do povo negro escravizado.

A FALSA IDEIA DE DEMOCRACIA RACIAL E O “EMBRANQUECIMENTO” DA NAÇÃO

No Brasil, pessoas que não fossem obviamente negras, na cor mais escura e traços marcados, eram consideradas brancas, de modo que desfrutavam de mobilidade social e expressão cultural “foi no processo de miscigenação que Gilberto Freyre julgou terem os brasileiros descoberto o caminho para escapar dos problemas raciais que atormentavam os norte-americanos” (COSTA, 1999).

A crença no mito da democracia racial se mostra estruturante no sentido da construção da identidade nacional brasileira foi no processo de miscigenação onde Freyre acreditou que brasileiros encontrariam a saída para escapar dos problemas raciais. Porém a maioria da população negra continuou sendo sujeito a uma lógica subalterna. A capacidade de mobilidade social, tida como um ponto positivo no Brasil era limitada em relação aos negros.

A criação do mito ajudou na redução de conflitos sociais, ou seja, serviu também como balizador, pois “no Brasil o mito da democracia racial obscureceu as diferenças raciais” (COSTA, 1999, p. 368). Tanto a abolição, quanto posteriormente a proclamação da República foram fatores condicionantes para a constituição do mito, pois sem esses acontecimentos não se poderia falar em igualdade entre brancos e negros “tal mito não possuiria sentido na sociedade escravocrata e senhorial [...]. Que igualdade poderia haver entre o ‘senhor’, o ‘escravo’ e o ‘liberto’?” (FERNANDES, 1965, p. 199). De forma análoga a percepção do mito poderia se dar pelo acirramento das competições entre brancos e negros após o processo de urbanização e industrialização do sistema capitalista ou uma teoria mais usada, seria o desenvolvimento da mitologia racial como uma tentativa de abrandar ideias racistas européias, dessa forma, “não se descobriu melhor solução do que colocar suas esperanças no processo de “branqueamento” (COSTA, 1999, p. 371). Assim, homogeneizaria e tornaria a população cada vez mais branca, não se percebendo enquanto negra, superando as problemáticas raciais através da miscigenação.

Não havia preconceito por sua origem, não importava se tinha sangue negro, mas sim preconceito de cor, pela aparência. A negação do preconceito na lógica do

branqueamento, a aceitação de indivíduos negros e a identificação enquanto mulato, foram fatores determinantes para a não identificação enquanto negro. Percebe-se que a categoria negro, nesse momento, tem uma conotação política, mais enfática do que anteriormente, pois nesse momento a identidade enquanto negro é uma construção política e a identificação enquanto negro significa a subalternidade. “Tinham que fingir que eram brancos” (COSTA, 1999, p. 375).

Negros que ocupavam posições superiores se identificavam como brancos, destarte comumente via-se estatísticas que classificavam a população escolar como em sua maioria branca, quando qualifica-se ainda mais a pesquisa, voltando ao ensino superior, esse número diminuiu ainda mais, esses dados mostram que a ascensão social e a marginalização da cor foram preponderantes na constituição de uma identidade de negação do negro e de traços negros.

PROCESSO HISTÓRICO DE ESCOLARIZAÇÃO NEGRA E A LUTA PELA LEI 10.639/03

A compreensão do processo histórico de formação do Brasil Republica e suas complexas dinâmicas de operação, de poder, de relações sociais, dentre outras, são estruturante para apreender a luta travada por movimentos negros por visibilidade, participação social e posteriormente a criação da Lei 10.639 sancionada em 09 de Janeiro de 2003. Desse modo, faz-se necessário, pensar nessa Lei como um processo histórico, não como um fim em si mesmo.

Desde o final da década de 1990, as noções de cultura e diversidade cultural, assim como de identidades e relações étnico-raciais, começaram a se fazer presentes nas normatizações estabelecidas pelo MEC com o objetivo de regular o exercício do ensino fundamental e médio, especialmente na área de história. Isso não aconteceu por acaso. É na verdade um dos sinais mais significativos de um novo lugar político e social conquistado pelos chamados movimentos negros e anti-racistas no processo político brasileiro, e no campo educacional em especial. (ABREU; MATTOS, 2008, p. 6).

Levando em consideração pontos discutidos a cerca da exclusão de negros(as) dos processos formativos da sociedade chegamos a conclusão que, no que tange aos espaços educacionais, há um sentido de continuidade história no silenciamento do povo negro, como afirma Jeruse Romão (2005, p. 11):

A idéia de que a trajetória escolar do negro é determinada exclusivamente por seu esforço pessoal, não se levando em consideração os processos históricos que impediram ora o acesso, ora a permanência e, em muitos contextos, o acesso e a permanência ao mesmo tempo, deste segmento no sistema educacional. (ROMÃO, 2005, p.11).

Nessa perspectiva a Lei 10.639/03 reestabelece um diálogo com base em múltiplos valores civilizatórios além de resignificar valores do negro na escola. Levando em consideração que o Estado brasileiro, até determinado momento, viu a educação em um processo universalizante e de desenvolvimento nacional, percebe-se, em contrapartida, a falta de resposta social dessas escolas “se há uma demanda tão grande, a Escola Pública tem um papel social a desempenhar e a população reconhece e exige isso” (TRINDADE, 1999, p14).

Consideramos também que, partindo dessa realidade, sujeitos abjetos, nesse caso negras(os), são punidos dentro de um sistema educacional que, até então, era pensado para outra parcela da população. Assim lemos:

As práticas pedagógicas continuarão punindo as crianças negras que o sistema de ensino não conseguiu ainda excluir, aplicando-lhes o seguinte castigo: reclusão ritualizada em procedimentos escolares de efeito impeditivo, cujo resultado é o silenciamento da criança negra em curto prazo, e do cidadão para o resto da vida. (PEREIRA, 2006 p.29).

Conforme lemos na citação acima, é fato o processo de exclusão dos negros em nosso país, a democracia racial que se projetou a tempos atrás caiu por terra, às desigualdades étnicas estão aparentes e a educação como signo “para todos”, na verdade reflete preconceitos e repele a população negra, de baixa renda e marginalizada, a um lugar social bem demarcado em nosso país.

O papel do negro no Brasil foi desenhado segundo a visão do homem branco. Nestes termos, construir uma imagem que parte da exclusão em busca da inclusão, tem demonstrado ser um caminho espinhoso e longo, porém persistente e coeso. A luta por uma educação de qualidade é, pois, um passo importante para a mudança da condição social, não basta apenas oferecer o ensino básico é preciso ir além, alçar voos para o ensino superior na busca de chegar a espaços de poder na sociedade nunca antes ou pouco acessado pelos homens de cor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva de repensar as leis que gradualmente alforriaram negros e negras, utilizaram-se de novas óticas sobre os mesmos dados já existentes, para que assim percebamos estas leis como consequência não só dos levantes e revoltas negras do Brasil oitocentista, como medidas de controle social pensadas pela elite brasileira no intuito da permanência de mecanismos de poder que assegurassem seu projeto de governo e de domínio de uma classe subalterna. Apesar de o tráfico, não necessariamente, ter sido legitimado juridicamente, a partir de 1831 com a lei do fim do tráfico de negros o Brasil se coloca numa posição já conhecida pela historiografia, o Brasil se virou para a Europa e ficou de costas para o seu próprio povo, ou seja, instituiu projetos que humanizasse os escravizados por pressões exteriores, principalmente inglesas, mas na prática o tráfico e os desmandos com a população negra tem continuidade.

Outras leis como o *Ventre Livre* e dos *Sexagenários* foram importantes instrumentos para a alforria do negro, a primeira ainda mais efetiva agiu nas estruturas do escravagismo, colocando o Estado, na relação privada “senhor – escravo”, para mediar às autonomias demandadas. Já a segunda, a *Lei dos Sexagenários*, teve pouca efetividade em sua prática, porém, causou revolta dos negros por obrigar o trabalho até os 65 anos de idade e serviu como combustível no fogo que se tornaria o Brasil e que resultaria na abolição.

Desse modo, pensar as práticas que levaram a abolição e posteriormente a Proclamação da República, nos leva a entrar em dinâmicas ainda menores de poder que a época foram invisíveis, a exemplo da democracia racial defendida por Freyre. Esta trabalhou na perspectiva de identificar quais negros eram menos negros e ainda pior, desconstruir suas identidades enquanto negros, para que estes se percebendo enquanto brancos pudessem não identificar o racismo institucional, que, nesse momento, estava velado.

Por fim, acreditamos ter conseguido traçar algumas linhas de pensamento que nos leva a debater a condição do homem negro no país. A história e os processos se fizeram importantes não só para demarcar períodos escravagistas e abolicionistas, mas para promover o próprio entendimento do ser negro em uma nação cujas desigualdades são latentes, seja no século XIX, seja na atualidade. Inegável as transformações resultantes das pressões dos movimentos sociais, que depois de anos conseguiram

introduzir na base educacional brasileira aspectos de uma memória afro descendente, que para além de marcar terreno na política educacional do país, faz perceber a atuação de um grupo que, na verdade, é a grande maioria da nação, mas que por longos e exaustivas décadas ocuparam um papel de segundo escalão dentro da hierarquia social. Igualdade de oportunidade, melhores condições de vida e respeito à alteridade é o básico para se conseguir tal transformação. A educação e mais, o ensino de história, sem sombra de dúvidas é um caminho viável para isso.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Celia Maria Marinho. **Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites**. Século XIX. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2004.

COTA, Luiz Gustavo Santos. **Não só “para inglês ver”: justiça, escravidão e abolicionismo em Minas Gerais**. 2011.

COSTA, Emília Viotti. **Da senzala à colônia**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1966.

COSTA, Emília Viotti. **O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL NO BRASIL**. Da Monarquia à República: momentos decisivos. – 6.ed. - São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

REIS, João José. **“Nos achamos em campo a tratar da liberdade”: a resistência negra no Brasil oitocentista**. Viagem incompleta. A experiência brasileira (1500-2000). Org. Carlos Guilherme Mota – 2. ed. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2000;

MACHADO, Maria Helena Pereira Toledo. **“Teremos grandes desastres, se não houver providências enérgicas e imediatas”: a rebeldia dos escravos e a abolição da escravidão**. O Brasil Imperial, volume III: 1840-1889. Org. Kella Grinberg e Ricardo Salles – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

MATTOS, Hebe Maria. **Das cores do silêncio: os significados da liberdade no Sudeste escravista – Brasil, século XIX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

PEREIRA, Júnia Sales. **Diálogos sobre o Exercício da Docência: recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n.1, p147-172, jan./abr., 2011

**DISCURSOS SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA
BRASILEIRA NA CONTEMPORANEIDADE: UM PANORAMA
HISTORIOGRÁFICO**

*Maria Larisse Elias da Silva*³⁰

*Orientadora: Rosemere Olímpio de Santana*³¹

RESUMO

A educação dos grupos étnicos no Brasil desde meados da década de 1980 chama atenção de antropólogos, pedagogos e lingüistas que buscam compreender os anseios educacionais que os indígenas possuem e de que forma tais interesses estão em diálogo com as políticas públicas governamentais. O antropólogo Luís Grupioni (2008) atenta-nos para o fato de que existe uma “rede discursiva” em torno da temática a qual possibilita encontros e desencontros entre os lugares de fala dos grupos que estão envolvidos na promoção dessa política educacional diferenciada. Destarte, tendo como arcabouço teórico e estímulo para esse artigo, uma pesquisa monográfica no campo da História em torno da temática de Educação Escolar Indígena, além de outros trabalhos – objetivamos problematizar de que forma o panorama discursivo se constituiu no Brasil entre 1988 e 2010, tendo como campo de análise as discussões governamentais, através das legislações, como também através do espaço de produção acadêmico, a partir de algumas publicações.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena; “Rede discursiva”; Historiografia; Contemporaneidade.

INTRODUÇÃO

Esse artigo é uma breve introdução do que foi uma pesquisa maior que deu origem à monografia, intitulada “Trajetórias históricas da produção de uma política de Educação Escolar Indígena no Brasil entre o final do século XX e início do século XXI”, no curso de Licenciatura Plena em História pelo Centro de Formação de Professores CFP/UFCG. Para que se tornasse possível construir uma rede historiográfica desta discussão, foi preciso analisar a maneira como, a partir de alguns

³⁰ Licencianda no curso de História pelo Centro de Formação de Professores (CFP/UFCG), e-mail: larisse_elias@hotmail.com.

³¹ Doutora em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF), professora no curso de História da Unidade Acadêmica de Ciências Sociais (UACS) no Centro de Formação de Professores (CFP/UFCG), e-mail: rosemere.santana@hotmail.com.

documentos do legislativo brasileiro, os discursos em torno da educação escolar indígena se entrelaçavam a partir dos diferentes sujeitos que se propunham a refletir sobre essa perspectiva educacional.

A tecitura historiográfica aqui trabalhada pretende apresentar os discursos sobre a temática não mais como de representantes que se mantém sobre lugares fixos, mas, que incorporam perfis flexíveis entre as relações empreendidas pelos diálogos, de acordo com o que se entende necessário.

Foi possível problematizar as falas presentes na documentação e construir possíveis interpretações sobre o processo de articulação desses lugares a partir do momento em que a produção das subjetividades estava intrinsecamente ligada ao dinamismo articulado por esses lugares de atuação. Para isto, na pesquisa maior utilizamos um extenso aporte documental, com recorte temporal pautado entre os últimos anos do século XX e primeiros anos do século XXI, que não seria sensato tentar encaixar um pouco dessa dimensão nas normatividades deste trabalho.

Para o momento, tomaremos como foco da análise desse artigo o *discurso legislativo* –, o modo como pensam, o desenvolvimento dessas políticas de educação escolar indígena, pois, entendemos que é imprescindível compreendermos a maneira como esses grupos locomovem-se dentro desse espaço discursivo.

LEGISLAÇÕES “EM PROMOÇÃO”: QUEM SÃO OS COMPRADORES DESSA IDEALIZAÇÃO?

Os modos de governar o Brasil iam se modificando no decorrer do século XX, em especial, a partir da segunda metade deste período uma série de medidas começaram a ser pensadas em prol de mudanças Constitucionais, e, uma delas foi à própria Constituição Brasileira. Em 1988, foi aprovada em Assembleia Nacional Constituinte, pelos “representantes do povo brasileiro”, a nova Constituição da República Federativa do Brasil.

Esta nova Constituinte foi “pintada” como um símbolo do *Estado democrático de direito*. Mas, para onde caminharia essa democracia? Que mecanismos o Estado fazia uso para estabelecer mecanismos democráticos com os povos indígenas? A educação dos grupos étnicos situados no Brasil, dentro dessa ótica da nova Constituição, seria pensada pelo lugar estratégico do Estado ou haveria possibilidade de deslocamento para participações indígenas no processo de formulação de políticas educacionais?

Temos aqui um ciclo de mudanças que encarrega-se de (re)figurar o índio, que antes não era aceito como participante da sociedade nacional – pois os costumes, tradições, ritos, mitos dos indígenas foram vistos como impróprio para o desenvolvimento da sociedade, sendo necessário disseminar a esses povos novos hábitos – aos poucos começa a ganhar novas formas (FERREIRA; PRADO, 2013, p. 3).

Nesse sentido, a promulgação da Constituição Brasileira de 1988 foi um grande passo para se pensar outros processos educacionais para os povos indígenas, pois, além disso, esse documento trouxe consigo uma seguridade aos povos indígenas do direito à terra, à educação e à cultura. Logo, vale ressaltar que a promulgação assegurou esses direitos, no entanto, não conseguiu possibilitar que esses fossem, de maneira enfática, garantidos até poucas décadas atrás e em algumas comunidades, ainda hoje. Mas, mais que isso, existe no próprio documento, incoerências discursivas quando se pensa maneiras de como lidar e abordar tudo o que constitui o universo indígena brasileiro.

O CASO DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

Analisando a Constituição Brasileira (1988), no Capítulo III intitulado **Da Educação, da Cultura e do Desporto**, temos a Sessão I intitulada **Da Educação**. Nessa Sessão I, direcionamos nossa atenção, inicialmente, ao **Art. 210**, o qual estabelece os conteúdos mínimos [para o ensino fundamental] a serem garantidos pela Constituição e que resguardem, primordialmente, os “[...] valores culturais e artísticos, bem como, sejam eles nacionais ou regionais.” (BRASIL, 1988, p. 124), [grifo nosso].

Nota-se que, embora no plano legislativo viesse a ser demonstrado um cuidado com aquilo que se institui como valores culturais – entendemos que neste trecho (Sessão I Da Educação) o que procede é a inexistência da compreensão dos valores étnicos. Além disso, no inciso § 1º do mesmo artigo tem-se a presença do ensino religioso enquanto disciplina das escolas públicas de ensino fundamental. Só que nesse documento não temos uma caracterização de como será esse ensino religioso enquanto disciplina obrigatória no currículo visto isso, abre-se espaço para várias interpretações em torno dos recursos metodológicos os quais tratarão de executar a presente disciplina.

Desse modo, vemos que não é resguardada a cultura indígena na sessão voltada para a educação. E, tem-se também a seguridade de um ensino religioso que possui

grande chance de não corresponder ou dialogar com as crenças dos povos indígenas. Veremos essa discussão aprofundada a partir do Sistema de Ensino Estadual no terceiro capítulo deste trabalho.

O inciso § 2º, de certa forma, fundamenta essa organização posta pela Constituição.

Tendo inserido a normatização de padrão de educação formal, a qual é atribuída o ensino religioso, bem como a prática de matrícula numa ordem de disciplinas de horários e datas, ditas, “normais” – pois, muitas vezes estes não condizem com a cultura e estrutura organizacional das comunidades indígenas ou mesmo dos grupos étnicos que se deslocam até as escolas que situam-se fora das terras indígenas.

Vamos explicar melhor a análise desta incoerência legislativa.

Ao lermos a Sessão II intitulada **Da Cultura** especialmente no **Art. 215** inciso § 1º a escritura da Constituição agora cita o resguardo das “[...] manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.” (BRASIL, 1988, p. 126). Vejamos com atenção que, ao final do respectivo inciso o texto deixa claro que essa atenção está sendo concebida em prol de um *processo de civilização nacional*. Então, por qual motivo essa atenção está posta na Sessão II e não na I, Da educação?

Explicamo-nos essa questão das Sessões... se o resguardo das manifestações culturais dos diferentes povos está na Sessão Da Cultura, isso abre uma lacuna para que não haja comprometimento do referido resguardo por parte do estado, em torno dessas manifestações culturais, quando essas forem expressas em âmbito educacional.

Com vistas a isso, como pode a Constituição de 1988, querer manter fixo um padrão de ensino [de uma forma que talvez estabelecesse uma identidade educacional „de caráter civilizatório“ para a Nação] e dizer que este padrão vai, simplesmente, assegurar os múltiplos valores culturais? Certeau nos diz que essa prática de manter uma ideia, um corpo instituído a partir de estratégias fixas nada mais do que “[...] uma realidade da ordem estabelecida.” (CERTEAU, 2008, p. 85).

Essa faceta da respeitabilidade étnico-educacional corrobora, nesse momento, apenas de forma teórica, tendo em vista que as especificidades dos grupos étnicos muitas vezes não são respeitadas. Um exemplo disso é o calendário escolar; quando se fala em uma educação nas comunidades indígenas, e, põe-se numa ordem político-pedagógica o dinamismo da escola, não se fala na inserção, a exemplo, das datas

memorialísticas que são comemoradas pelos mais variados grupos étnicos, no calendário escolar.

Portanto, pondo em problemática os aspectos educacionais contidos na Constituição brasileira de 1988 em torno da Educação Escolar Indígena: o que temos de apontamento é uma respeitabilidade simbólica [aos povos indígenas] no campo do legislativo que usa de facetas discursivas para exercer a manutenção da escolarização formal, mas que essa chegue às comunidades indígenas [independente da forma que se chegue].

O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE)

O **Plano Nacional de Educação (PNE)**, de 1998, possui um caráter abrangente. A partir dele busca-se traçar um plano de trabalho contínuo que atenda a todos os níveis e espaços educacionais. No processo de elaboração do PNE busca-se, por sua vez, criar um diálogo com os atores secundários aos grupos étnicos, que são os órgãos institucionais e interinstitucionais que trabalham em função da seguridade e desenvolvimento dos direitos dos povos indígenas no Brasil. Dentro desse processo, ao que tange os encontros designados como “reuniões gerais” para construção desse plano, pôde-se contar com a participação do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) – e, os órgãos que receberam subsídios para elaboração do PNE, contou com a Associação Brasileira de Antropologia (ABA), Associação Nacional de Ação Indigenista (ANAI) e com a FUNAI, como elenca Brasil (1998) nas partes finais de seu texto.

O que temos até aqui são organismos superiores que dialogam na/pela comunidade étnica, e não a comunidade étnica em sua natureza. Mas, como o referido documento parte de um lugar institucional, entendemos essa forma de pensar a construção da legislação a partir desses atores secundários, entretanto, para além disso, uma pergunta que queremos responder aqui é: esse campo dinâmico em que se constituiu o PNE de fato incorporou os grupos étnicos no processo maduro de efetivo desenvolvimento da Educação Escolar Indígena ou não passou de um excesso de normas legais que em sua teoria agrega a diversidade cultural?

Embora não possua sua escritura partindo do diálogo direto com o indígena, é notável que, diferentemente dos outros documentos, o PNE possui um diferencial – há

reflexões problematizadoras em torno da perspectiva de Educação Escolar Indígena em suas linhas. Segundo Brasil (1998, p. 61):

[...] A escola entre grupos indígenas ganhou, então, um novo significado e um novo sentido, como meio para assegurar o acesso a conhecimentos gerais sem precisar negar as especificidades culturais e a identidade daqueles grupos. Diferentes experiências surgiram em várias regiões do Brasil, construindo projetos educacionais específicos à realidade sociocultural e histórica de determinados grupos indígenas, praticando a interculturalidade e o bilinguismo e adequando-se ao projeto de futuro daqueles grupos.

É posto os novos significados que os grupos étnicos passaram a atribuir sobre a instituição escolar, ressaltando, assim, uma mudança no cotidiano das comunidades, que parte, essencialmente, do protagonismo dos povos indígenas. Além disso, no aspecto geral, o PNE ressalta que embora tenha se desenvolvido propostas para se pensar o desenvolvimento da Educação dos povos indígenas, há muito a ser feito. Um exemplo disso vemos no índice de desigualdade posto no quadro de experiências, que se caracterizam como “descontínuas e fragmentadas” (BRASIL, 1998, p. 62), por conta dos fatores desregulares que permeiam o desenvolvimento da política de Educação Escolar Indígena.

Para que tenhamos uma política de Educação Escolar Indígena efetiva não basta que aja a propagação da boa vontade dos organismos do Estado nem somente a luta do movimento indígena e de organizações não-governamentais; é preciso mais que isso, necessita-se de algo “[...] que venha ao encontro de seus projetos de futuro, de autonomia e que garanta a sua inclusão no universo dos programas governamentais que buscam a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem [...]” (BRASIL, 1998, p. 62).

Uma ideia ímpar que o PNE (1998) trás é a de formação inicial atrelada à formação continuada. Assim, ao passo que o indígena se dispõe a estar no lugar de aluno, ele também se afirma na posição de futuro formador indígena. Embora pouco trabalhada, essa proposta carrega um caráter positivo. Pois o aluno poderá exercer o mecanismo de metacognição e avaliar-se diante desses lugares que lhe são possibilitados. Ao tempo que ele entra em contato com formadores [indígenas e não-indígenas] ele pode passar a perceber-se nesse processo de formação e construir mecanismos de ensino-aprendizagem que possibilitem a criação de movimentos teórico-

metodológicos que melhor atendam a necessidade dos alunos e da comunidade em geral.

Como metas futuras o PNE (1998) ainda estipula uma lista de dezenove itens que corroboram com o desenvolvimento da Educação Escolar Indígena, dentre eles os que dependem da iniciativa da União e as que dependem, também, da colaboração de outros órgãos.

Essas metas contam com estabelecimento de tempo [seja ele de curto ou longo prazo] para serem executadas. Isso promove uma flexibilização do que é possível trabalhar diretamente com a comunidade e do que necessita de uma instrução maior dos povos indígenas, bem como a constituição de espaços para partilha de conhecimento étnico.

No seio dessas metas podemos visualizar a atribuição ao Estado em responder de forma legal pelo desenvolvimento das políticas de educação na/para as comunidades indígenas. Além disso, é instituído à universalização dos projetos de escola indígena, visando à adoção [nessas escolas indígenas] das Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. O reconhecimento oficial das escolas indígenas deve vir nesse segmento de metas, logo, este deve proceder com as escolas que se localizarem no interior das terras indígenas e se adequarem às especificidades exigidas, tais como educação específica, diferenciada, bilíngue e intercultural.

O estabelecimento de uma estrutura física de qualidade deve-se dar no prazo de um ano nessas instituições e esta deve atender as especificidades da comunidade, bem como das condições sanitárias e higiênicas mínimas. Essas escolas ainda devem ser equipadas de aparelhos de mídia e materiais específicos para a educação indígena, além de móveis e aparelhos de computação – para que os professores possam desenvolver um ensino de qualidade e que o acesso as mídias e meios de informação digitais possam vir a se instalar na comunidade a fim de desenvolver a relação da comunidade com os espaços fora da aldeia. Assim, vemos que em termos documentais o PNE (1998) possui um estímulo para o desenvolvimento mais específico da educação, e, no caso em questão, para os povos indígenas.

No entanto, em termos práticos não é bem essa realidade que se vê quando pensamos a Educação Escolar Indígena a partir da implantação do PNE. Algumas pesquisas desenvolvidas após esse momento se contrapõem a esse aspecto transformador que gira em torno desse Plano.

A pesquisadora Rosângela Célia Faustino (2006) discute em sua tese de doutoramento que não foi bem assim que o PNE foi percebido quando esta foi ao campo que deu pano de fundo para sua pesquisa sobre políticas educacionais na última década do século XX. Em seu texto a autora chama nossa atenção, de forma bem pontual, para casos de incoerência entre o discurso e a prática – de um lado há a universalização da escola indígena, o bilinguismo, a autonomia, a especificidade e interculturalidade, e que a execução e manutenção de tudo isso é dever, agora, de vários órgãos, como aborda Faustino (2006) e Dermeval Saviani (1998, p. 84) também partilha da ideia:

[...] a proposta do Plano se limita a reiterar a política educacional que vem sendo conduzida pelo MEC e que implica a compressão dos gastos públicos, a transferência de responsabilidades, especialmente de investimentos e manutenção do ensino, para estados e Municípios, iniciativa privada e associações filantrópicas, ficando a União com as atribuições de controle, apoio técnico e financeiro de caráter subsidiário e complementar.

Faustino (2006) trás para seu texto a posição de que o movimento que o PNE fez não foi o de ir além do que já fora garantido, mas, sim, contribuir com um inchaço de leis já discutidas anteriormente. Nesse ensejo, a autora mostra que quando se vai às escolas oficiais [então reconhecidas como escolas indígenas] o que se vê são os mecanismos desenvolvidos pela velha política de “integração nacional” do que “[...] instrumento de apoio aos projetos de construção do presente e futuro.” (FAUSTINO, 2006, p. 160).

Apoiamo-nos aqui nessa concepção de Faustino (2006), no estudo promovido pelo Instituto de Estudos Socioeconômicos (2005) e em Luis Enrique Lopez (2001) para tecer a concepção de que mesmo com todo aparato legislativo e teórico, quando o movimento de execução desse documento se vê diante da realidade posta nas comunidades indígenas, e, em especial, nas escolas indígenas – nota-se que nenhum dos setores responsabilizados pelo desenvolvimento da Educação Escolar Indígena, cumpre com essa política de ações afirmativas. Além disso, vê-se uma inércia na transformação dos modelos de ensino, inclusive ao que compete ao caráter bilíngue e intercultural. A pesquisa realizada pelo INESC no ano de 2005 mostra-nos que essa proposta de aprofundamento democrático do indígena nas políticas específicas e nacionais [mesmo que a cabo de representação secundária] não se realizou em vias de termos práticos (FAUSTINO, 2006). “[...] Os canais institucionais de interlocução com o Estado

nacional não vão além das clássicas consultas e da coleta de sugestões.” (FAUSTINO, 2006, p. 161).

DECRETO 6.861/2009

O Decreto presidencial de nº 6.861 define os Parâmetros que regem a organização dos territórios etnoeducacionais, mas não só eles. Maria Aparecida Bergamaschi e Fernanda Brabo Sousa (2015) elencam que a proposta desse Decreto se institui como uma recomendação original, a qual não busca estabelecer apenas um movimento em torno das territorialidades – mas, sim, “[...] aliar a questão educacional à territorial...” (BERGAMASCHI; SOUSA, 2015, p. 145).

Mas como dar segmento a esta propositura sem que o desenvolvimento educacional acabasse desterritorializando os grupos étnicos? No **Art. 2º** o Estado incumbe-se de assegurar uma Educação Escolar Indígena que a valorização das culturas presentes nos grupos étnicos vindo a fortalecer as práticas socioculturais, para mais, é cabível a formulação e manutenção de programas que atendam diretamente professores indígenas; o que não se põe em pauta é a ausência da comunidade indígena [local] nesse processo de construção dos programas.

A localização da escola indígena será de suma importância para situá-la no raio territorial indígena. Logo, muitas vezes encontramos problemas na oficialização de escolas indígenas pelo fato de não se localizarem em territórios então demarcados como sendo dos povos indígenas. Aqui, eis a questão, as escolas situadas fora da aldeia que atendem a maior parte de seus alunos como sendo povos indígenas e buscam uma política intercultural, não seria indígena? Assim, existe também a possibilidade de oficialização de uma escola indígena que não esteja diretamente ligada à aldeia pelo simples fato de atenderem, muitas vezes, a maioria do público como pertencente a algum grupo étnico, deve-se, entender-se como escola indígena.

Outro ponto que nos chama atenção é a caracterização estrutural do plano de ação¹⁸ para a Educação Escolar Indígena. Este, ao contrário dos demais documentos já abordados neste capítulo, enfatiza o lugar da comunidade indígena não só enquanto consumidor da educação, mas, de forma protagonista, como também sendo produtor de referencial. Percebemos o que fora contextualizado acima no **Parágrafo IV** do referido documento, quando fala que deve ter “[...] um representante de cada entidade

indigenista com notória atuação na educação escolar indígena, no âmbito do território etnoeducacional.” (BRASIL, 2009, p. 2).

O **Art. 12º** traz consigo um pensar em torno das questões alimentares da comunidade, quando inserida em tempo e espaço escolar; tem que se considerar as singularidades das culinárias indígenas não apenas nos momentos de sociabilidade escolar, mas também, de forma sensível e agregadora, o aspecto simbolista que cada culinária indígena porta em seu núcleo. Assim sendo, captamos a partir da interpretação do Decreto em questão que o perante documento traz em sua articulação teórica os povos indígenas como ator e autor correlativo nesse processo de construção dos planos de ação, visto que estes sujeitos possuem fundamental importância no processo de elaboração e revisão dessas ações – ao passo que estão falando de seus respectivos lugares, sem tomar lugar de autoria do outro.

Além dessas questões, o Decreto propõe em seu texto original, outras questões burocráticas, como a exemplo, a discussão do financiamento da Educação Escolar Indígena, logo, estas já foram discutidas em outros momentos desse capítulo e seria redundante apresentá-las mais uma vez – para tanto, focalizamos em questões menos abordadas.

Aqui estão são apenas algumas produções em âmbito legislativo que contribuem para o desenvolvimento da discussão sobre Educação Escolar Indígena. Além dessas, existe uma infinidade de materiais produzidos pelo MEC, entre eles cartilhas de orientação pedagógica, bem como, programas de formação continuada para professores indígenas que, por vezes superam algumas das lacunas apresentadas nessas legislações. Há uma variedade de temas que corroboram de forma específica com o desenvolvimento prático no cotidiano dessa política de educação, como por exemplo, tem-se a proposta da formação continuada do professor indígena; a criação de materiais didáticos; os processos de manutenção da escola na comunidade – isso tudo demanda uma atenção específica que não se adéqua aos objetivos do momento, de maneira aprofundada.

Para realização dessa pesquisa foi necessário fazer recortes que nem sempre contemplaram todas as discussões no eixo da temática, como ressaltamos acima. O que abordamos aqui corresponde mais a perspectiva de pensar as estratégias usadas pelo Estado para manter um controle sobre a política de educação escolar indígena e também manter próximo aqueles que desejam contribuir para uma nova política de educação. E também perceber as táticas que os atores que não possuem um „lugar próprio“ nesse

espaço de discussão usam para terem acesso ao movimento de produção. Assim, o objetivo desta pesquisa debruça-se justamente em problematizar historicamente esse campo específico das legislações e como esses discursos se constituíram ao longo do tempo, como se formam as redes relacionais e a partir do que se estabelecem as conexões dialéticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Certeau (2008, p. 103) “[...] As estratégias são as ações que, graças ao postulado de um lugar de poder (a propriedade de um lugar próprio), elaboram lugares teóricos (sistemas e discursos totalizantes), capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem.” Vemos essas Legislações Nacionais problematizadas por esta pesquisa, a partir dessa ótica de entendimento. O lugar institucionalizado que pressionado por diversos movimentos, inclusive, pelos povos indígenas passa a tentar estabelecer uma nova perspectiva de educação, contrária ao modelo do colonizador europeu.

No entanto, compreendemos que, embora tenha-se dado essa iniciativa, nem sempre os arranjos produzidos nas entrelinhas das legislações deram conta de aproximar esta nova proposta de educação aos interesses dos povos indígenas nem possibilitaram, de modo coerente, interferências das comunidades étnicas.

Em contrapartida, Certeau (2008) ainda nos auxilia a perceber o *não-lugar* que é o lugar do indígena a partir da ideia de *tática*. “[...] As táticas apontam para uma hábil utilização do tempo, das ocasiões que apresenta e também dos jogos que introduz nas fundações de um poder.” (CERTEAU, 2008, p. 102). Nesse espaço de discussão o não-lugar dos povos indígenas encontra nas “redes relacionais” - que discute e produz essa temática – um caminho para produzir diferentes formas de interação, um fluxo de novos enunciados. Nessas redes relacionais, onde vários atores entram em contato, não há espaços para neutralidade.

Uma relação que segundo Luís Donisete Benzi Grupioni (2008) ora se contrai, outrora se expande, se constitui como um lugar que produz uma constante interação entre os mais diversos contextos representados pelos atores em posições distintas. Portanto, os representantes indígenas se inserem nessa rede discursiva resignificando os processos próprios de produção que o Estado utiliza para produzir novos sentidos. É

escapando do controle e tornando-se parte do jogo que os povos indígenas estão galgando diferentes maneiras de construir políticas para uma educação escolar indígenas.

REFERÊNCIAS

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SOUSA, Fernanda Brabo. Territórios etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil. **Pro-Posições**, v. 26, n. 2, p. 143-161, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v26n2/0103-7307-pp-26-02-0143.pdf>.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília, DF. 1998. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+proposta+do+Executivo+ao+Congresso+Nacional/3f4d496d-17c6-4a89-83e4-8ebc5bcc86de?version=1.1>.

BRASIL. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. **Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências**. Diário Oficial, Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: vol. 1 - Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2008, 351p. Disponível em: <http://www.uneb.br/gestec/files/2011/10/74892255-A-Invenc-a-o-do-cotidiano-Michel-de-Certeau.pdf>.

FAUSTINO, Rosângela Célia. Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. 2006, 334p. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/88422/275237.pdf?sequence=1>.

FERREIRA, Aline; PRADO, Mayla Graziela. **Um novo olhar a educação indígena a partir da Constituição Federal de 1988**. Anais do XI Congresso Nacional de Educação. 2013, 13p. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8703_4694.pdf.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe-cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo: 2008, 240p. Disponível em: <http://www.usp.br/nhii/biblioteca/LuisDoniseteGrupioni2009.pdf>.

LÓPEZ, Luis Enrique et al. La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. **Análisis de perspectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe**, 2001, p. 382-406.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 1998.

**“EXU NAS ESCOLAS”: UMA ANÁLISE CONJUNTURAL DA
LEI 10.639/2003 ATRAVÉS DE PROFESSORES DA REDE
PÚBLICA DE ENSINO DE CAJAZEIRAS – PB**

*Mirian Jossette de Sousa Oliveira*³²
UFCG – CFP
mirian.mjso@gmail.com

RESUMO

A partir das discussões sobre a importância das questões multiculturais e étnicas no ensino de História, o objetivo deste artigo é provocar reflexões acerca da conjuntura atual da lei 10.639/2003. A aproximação do estudo da cultura afro-brasileira nas escolas proporciona a compreensão das diferentes formas de manifestações culturais contidas no nosso meio social, desmistificando os preconceitos cristalizados pelos discursos e práticas coloniais, fortalecidos através das políticas higienistas e racistas enraizadas em nosso cotidiano. Essa abordagem conta com professores da rede básica de ensino do município de Cajazeiras – PB, na investigação das condições profissionais subsidiadas pelo poder público, a inserção da discussão no currículo e as resistências postas na comunidade escolar para o cumprimento da lei.

Palavras-chave: Cultura Afro-brasileira; Currículo Escolar; Ensino de História.

INTRODUÇÃO

“... De dentro para fora da escola é fácil aderir a uma ética e uma ótica presa em uma enciclopédia de ilusões bem selecionadas e contadas só por quem vence...”

(Elza Soares e Edgar).

Este artigo tem como objetivo traçar uma análise conjuntural acerca da efetividade da lei 10.639/2003³³, partindo especificamente das escolas públicas de Cajazeiras, no Alto Sertão Paraibano. A exploração da temática foi possível através de entrevistas realizadas com professores de História das escolas: Escola Estadual de

³² Graduanda do curso de Licenciatura em História pela Universidade Federal de Campina Grande, campus Cajazeiras – PB.

³³ “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.”

Ensino Fundamental Dom Moisés Coelho; Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Costa e Silva; Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Cecília

Estolano Meireles. Foram formuladas cinco perguntas em torno da formação docente no ensino superior, planejamento curricular da escola em relação às discussões em sala, iniciativa do poder público na formação contínua dos professores sobre História Africana e Afro-Brasileira no auxílio ao cumprimento da lei, as dificuldades e resistências ao lecionar as temáticas e o conhecimento sobre a História Local como fonte de exploração das questões de Matriz Africana, no intuito de compreender a amplitude e relevância concebida a essa discussão para a educação pública na prática.

Os diálogos desenvolvidos com os professores permitiram um diagnóstico amplo de diversas questões relevantes para a compreensão das problemáticas que travam a eficiência da lei, ou que limitam o seu impacto. Compreendendo a especificidade desse espaço, me atenho a um recorte, por considerar esta discussão de caráter imediato: A opinião errônea e preconceituosa sobre as religiosidades de matriz africana dentro da escola. As concepções discriminatórias apontadas nas entrevistas denunciam a maior barreira em relação à produção de conhecimento sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na educação cajazeirense.

Debater sobre a presença de “Exu nas Escolas” provoca um paradoxo imediato, um “bug” causado pela contradição de movimentar a cabeça para novas releituras nesses tempos e espaços de normatividade. Como defender as discussões religiosas na educação, se o ensino deve ser laico? Exu, para as religiosidades de matriz africana pode simbolizar um Orixá ou uma Entidade, mas seu conceito está em constante movimento, portanto aqui, Exu transfigura-se em uma metáfora que abre o caminho para a laicidade.

A cantora Elza Soares identificou a relevância dessa discussão no seu último álbum, intitulado “Deus é Mulher”³⁴, promovendo músicas que rompem com o silêncio perpetuado pelos diversos tabus da sociedade brasileira. “Exu nas Escolas” torna-se faixa e pauta para compreendermos que o retrocesso na educação é uma questão simbólica e colonial.

³⁴ O disco “Deus é Mulher” da Elza Soares foi lançado esse ano e está disponível no YouTube.

“NA AULA DE HOJE VEREMOS EXU...”

A lei 10.639/2003 na inserção da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas é fruto da resistência negra no Brasil, ativa desde o período colonial. A historiografia cometeu muitos atos de crueldade ao tentar apagar indícios da luta no combate ao regime escravocrata brasileiro, mascarando os africanos e afro-brasileiros com uma face de submissão e inferioridade. Essa discussão histórica reflete diretamente na formação de uma sociedade racista, estruturada em mais de 500 anos de sangue e suor negro. Desmantelar uma epistemologia fortemente eurocêntrica na educação é uma questão que ainda esbarra em um sistema cheio de rupturas e retrocessos. Desde a década de 70, movimentos negros, indígenas e feministas cresceram consideravelmente, e tiveram suas pautas fortificadas nas décadas seguintes:

As questões étnico-raciais entraram na agenda das lutas, de modo especial, as dos movimentos de resistência da comunidade negra. Entre os anos 1980 e o início do século XXI, houve uma diversificação de organizações sociais vinculadas ao movimento negro, algumas delas defendendo teses distintas, mas tendo em comum o avanço da resistência, da renúncia para forçar a proposição das políticas públicas, diretrizes legais e ações afirmativas para os afrodescendentes no Brasil. (GUIMARÃES, 2002, p. 76).

Se há institucionalmente um aparato para legitimar a importância de estudar as questões etnicorraciais nas escolas, dentre outras políticas públicas para a integração de pessoas negras na sociedade, entendemos a complexidade das lacunas formadas historicamente no reconhecimento de múltiplas etnias no âmbito social brasileiro. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases para a educação passa a exigir uma reinvenção e ampliação nos conteúdos de todo o âmbito escolar para a integração de uma nova pauta:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira. § 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)" "Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra.'" Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da

Os textos referem-se a uma revisão nas ações da comunidade escolar, a complexidade da questão exige uma inserção interdisciplinar. Entretanto, as áreas que denotam uma maior profundidade de abordagem abrangem a Educação Artística, Literatura e História Brasileira. No campo artístico, ainda há uma grande negligência quanto à formulação da disciplina nas escolas, “De modo geral, a Educação Artística é vista como válvula de escape, ou seja, é considerado um momento de lazer, uma perda de tempo quando não uma atividade que atrapalha a grade escolar.” (HOLZMANN; GIOVANNONI; MAES, 1993, p. 43). Essa concepção é lamentável, pois a exploração de produções artísticas vinculadas a diversas etnias, incluindo adornos, vestimentas e artesanatos, possibilita a compreensão de diferentes formas de manifestações culturais acerca do posicionamento de uma comunidade sobre o mundo.

Na Literatura Brasileira, o protagonismo se afirmou branco, principalmente no contexto anterior a abolição da escravidão. À medida que a elite brasileira necessitou constituir uma identidade brasileira no contexto da República, novos personagens foram inseridos aos discursos, entretanto, a representação designada veio carregada de estigmas sociais. Segundo BROOKSHAW (1983), a primeira aparição do negro na literatura não conteve protagonismo, essa presença era utilitária para evidenciar um contraste entre o índio. O negro como raça colonizada não era “páreo” para o mítico índio como atrativo literário.

A História, desde sua institucionalização, buscou sintetizar grandes personalidades para legitimar um discurso oficial em torno do imaginário popular através de datas, que por si só constam a exaustão de uma só perspectiva do mundo. O colonialismo estabeleceu uma ponte entre a história europeia e a formação das elites brasileiras. Essa geopolítica repeliu a África como continente relevante aos estudos históricos no Brasil:

O silêncio diz muita coisa: historicamente o continente é visto invariavelmente como o fornecedor de escravos. Hoje em dia urge suprir as muitas falhas referentes ao ensino da dinâmica Histórica da África e de diferentes abordagens da cultura negro-africana além das relações daquele continente com as Américas e não só com o Brasil (...). A ideia de uma África a-histórica provocada pela colonização europeia, infelizmente, ainda é predominante no nosso país. (PANTOJA apud OLIVA, 2009, p. 160-161).

A educação eurocêntrica é apontada como responsável pela estrutura hierárquica e desigual predominante na abordagem histórica das escolas. Ao inserir os estudos africanos como parte do currículo escolar, os negros escravizados no Brasil são apontados como “contribuintes” para a formação da cultura brasileira. Por que tem sido tão difícil assumir que os negros formam a sociedade brasileira? “Contribuição” é um termo reducionista, africanos e posteriormente afro-brasileiros compõem a sociedade ativa na formação dos processos históricos, culturais e étnicos desde a ocupação territorial forçada.

Portanto, todas essas questões suscitam um grande esforço da comunidade acadêmica na formação de professores, abertura e expansão da área de pesquisa em relação à temática e produção de conhecimento científico. Além disso, vale ressaltar que as concepções históricas estão sempre em movimento, logo, a formação contínua do docente é extremamente importante nesse processo de reconhecimento das novas epistemologias. A capacitação possibilita aos professores construir seu próprio material didático, quebrando com a ambição editorial.

“ESTOU VIVENDO COMO UM MERO MORTAL PROFISSIONAL...”

As dúvidas que movimentaram a realização das entrevistas foram: Mediante a conjuntura discriminatória que ainda vivemos, e todos os esforços que devem partir de diversas instâncias educacionais para a consolidação da lei, houve de fato uma inserção da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas? Se sim, de que forma? O poder público demonstra interesse em solidificar a proposta junto aos professores e toda a comunidade escolar?

As disciplinas de Estágio Supervisionado ainda na graduação nos mostram o quanto é difícil colocar em prática as questões teóricas pensadas para o funcionamento da educação. Partindo desse pressuposto, a pesquisa foi realizada entre junho e agosto de 2018, com dois professores que lecionam a disciplina História nas escolas: Escola Estadual de Ensino Fundamental Dom Moisés Coelho; Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Costa e Silva; Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Cecília Estolano Meireles. Por falar sobre uma realidade que vai além de nomes, tratarei aqui do professor A e da professora B.

Além disso, nas entrevistas descobri que o município de Cajazeiras tem um conselho formado por professores de História que se reúnem frequentemente para

realizar discussões em torno do planejamento da disciplina. Os dois professores responderam ao questionário prévio proposto, mas também adentraram nessa questão e comentaram sobre o posicionamento de outros professores em relação à abordagem da temática nas escolas. Foi esclarecido pelos entrevistados que para o conselho isso não é uma prioridade, pela quantidade de conteúdos que devem ser cumpridos ao longo do ano, em decorrência da base que os alunos necessitam ter ao adentrar no ensino médio, e, posteriormente atingir êxito no ENEM e vestibulares.

Afinal, qual função a escola está desempenhando para a comunidade? A reprodução de conteúdos que obedecem a uma linha sucessória de acontecimentos históricos compostos por datações sem rupturas tem um caráter colonial e torna-se nociva à formação política dos estudantes, já que a função designada consiste em decorar assuntos programados e despejar em um processo seletivo.

Adentrando no questionário proposto, a primeira pergunta sugerida indagava os professores sobre a presença de alguma disciplina no ensino superior que tratasse sobre África, sua história e cultura e a presença desses povos na construção da sociedade brasileira. O professor A respondeu que não havia qualquer disciplina que tratasse sobre o assunto, alguns docentes tocavam na questão como tema periférico, tentando articular a disciplinas que tratavam sobre outras temáticas. A professora B negou haver qualquer formação desse caráter no ensino superior e na pós-graduação que realizou.

Os dois professores terminaram seus cursos anteriormente a consolidação da lei, portanto até aquele momento não houve a inserção do tema na universidade. Assim como eles, diversos professores necessitam de uma atualização para adquirirem condições de debater essas problemáticas em sala de aula, o estímulo à formação contínua seria uma saída para essa questão.

Prevendo essa possível lacuna no currículo universitário anterior a 2003, elaborei uma pergunta em relação ao estímulo dado pelo poder público na formação contínua, material didático ou viagens que fortalecessem o conhecimento sobre as problemáticas levantadas pela lei 10.639/2003. O professor A respondeu: “Não, absolutamente, não. Os livros é que ainda trazem alguma coisa.”, indagando que antes nem isso os livros didáticos traziam, atualmente ainda trazem algumas coisas. A professora B relatou: “O que consegui, eu que busquei”, pois o material que disponibilizaram já tinha muito tempo, era desatualizado e de difícil acesso na escola, além disso, a lei só havia sido dialogada no período de sua instauração. Ao final, a professora completou sua resposta da seguinte forma: “Só abordamos se tiver tempo.

Dou Hebreus porque considero importantíssimo para entendermos a origem da nossa religião, o Cristianismo.”.

Essa problemática registra que apesar da conquista significativa da lei, 15 anos após a instauração vemos que uma das dificuldades consiste no incentivo as discussões e produções de conhecimento da temática através do poder público responsável por pensar as problemáticas educacionais em uma maior escala e estabelecer políticas públicas para suprir essas necessidades. Na instância local, como a professora afirmou os materiais para lecionar o assunto encontram-se aprisionados, se não há problematização, não há interesse na abordagem.

Na pergunta seguinte foi questionado aos professores se já houve algum tipo de resistência por parte da comunidade escolar na prática da lei 10.639/2003. O professor A colocou inicialmente que não, mas logo em seguida afirmou que a questão não é colocada como um tema central, e que os professores do conselho pensaram em excluir do plano. Perguntei qual o motivo desse distanciamento em relação à temática, ele contou que os professores não tinham tanta informação, e que principalmente as religiões de matriz africana seriam algo importante a ser abordado, porque alguns alunos dizem que é coisa do demônio. Aproveitando a oportunidade, perguntei para o professor se as escolas em que ele lecionava tinham símbolos cristãos presentes no ambiente, ele respondeu que sim. Além disso, relatou ser cristão, porém não ortodoxo e negou falar sobre o cristianismo em sala, pois se posiciona a favor do ensino laico.

Seguindo com a mesma questão, a professora B afirmou que a “História e Cultura Africana e Afro-Brasileira” é um assunto muito interessante para os alunos, eles até participam ativamente da aula, porém quando adentrado na religiosidade e cultos afro-brasileiros, eles não gostam. Existem alguns estudantes na escola que são praticantes de religiões de matriz africana, e eles estão sendo alvo de preconceito. Alguns colegas referem-se a eles como “macumbeiros”, em um tom pejorativo, “mas no mais, adoram o assunto”, concluiu.

Em relação à resistência, os professores tiveram dificuldade para detectar o que seriam os mecanismos de rejeição à temática, porém suas respostas involuntariamente justificaram que a intolerância e a falta de informação em relação às religiosidades de matriz africana são os maiores empecilhos na discussão. O preconceito foi a principal justificativa para a inserção do tema proposto através da lei, e ele continua resistindo aos esforços realizados até então, as raízes coloniais são profundas.

A próxima pergunta seguiu direcionada ao currículo escolar, o objetivo foi entender como os professores faziam seus planejamentos e como a escola se posicionava em relação a isso. O professor A relatou: “Em tese sim, reunião de planejamento de 15 em 15 dias, mas cada professor é autônomo para decidir conteúdos.”. Seguimos em diálogo para entender melhor a colocação, o planejamento citado pelo professor proporcionado pela escola se refere a questões mais amplas do funcionamento físico, os conteúdos expostos em sala de aula são elaborados inteiramente pela responsabilidade do docente. A professora B alegou que quem faz o planejamento dos assuntos são os professores, existe um planejamento de iniciativa da escola, porém a intenção é discutir assuntos administrativos e eventos. Além disso, falou que o livro didático era seu mecanismo de apoio, entretanto trabalhava algumas coisas por fora, como complemento.

A formação do currículo escolar é uma das primeiras etapas para a escolha das questões mais relevantes em sala de aula, porém se a escola não dialoga para construí-lo com o professor e o poder público não oferece formações em relação a isso, o livro didático passa a ser o maior mecanismo para situar os professores nessa construção dos diálogos com os alunos:

O tipo e grau de profundidade que se exprime à formação do professor tende a de refletir no currículo da sala de aula. Quanto mais superficial, maior será a influência exercida pela versão da História apresentada pelo livro didático adotado e mais tradicional e inconsciente será a sua prática docente (ROCHA, 2002, p. 22).

A versão histórica apresentada pelos livros didáticos promete suprir um contexto geral resumindo séculos de acontecimentos bem selecionados com intencionalidades conhecidas. Circe Bittencourt (2001, p.71) nos esclarece que “O livro didático é antes de tudo uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece a evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado.”, portanto, esse material segue mais as questões mercadológicas do que propriamente educacionais. Isso justifica a necessidade dos professores em deter os meios de produção dos conteúdos que vinculam em sala. Nessa conjuntura apresentada pelos educadores públicos se compreende tal dependência no uso dessa ferramenta.

A última questão foi elaborada a partir de uma experiência na cidade, no ano de 2017 integrando um projeto de extensão na UFCG intitulado “Produzindo história(s) local(is): Cultura material e memória na perspectiva dos moradores na cidade de

Cajazeiras”. O intuito do projeto foi reunir narrativas dos moradores da comunidade através do relato oral. Essa ação foi motivada pelo próprio histórico da cidade ao carregar um discurso oficial baseado na figura de Padre Rolim como fundador e uma elite oligárquica como sucessora dessa história. Na extensão conhecemos personagens muito interessantes para a compreensão das origens da cultura cajazeirense, como a Louceira Dona Lourdes. Ela nos relatou que herdou a profissão de um conjunto hereditário da família na construção das peças de barro, ofício que constitui a cultura Afro-Brasileira e Indígena. A partir dessa questão, indaguei os professores se eles utilizavam a história local como instrumento para pensar a construção de elementos culturais da própria cidade para a abordagem da lei. O professor A respondeu com uma autocrítica, pois afirmou não se interessar muito pela história local, sua pesquisa é voltada para a história em âmbito nacional. Completou falando que a escola só lembrasse da cidade através da data oficial do aniversário de fundação e os aspectos da contribuição cristã, porém a questão da cultura afro-brasileira não é incitada nem pela escola, nem pela secretaria de educação. A professora B respondeu que trabalhava a questão do patrimônio histórico. Nas comemorações de aniversário do município, a escola fazia um “tour” com os alunos pela cidade para mostrar a importância dos prédios, principalmente àqueles que estão ligados à construção cristã da cidade, como o Tênis Clube que é popularmente conhecido como a primeira casa de Cajazeiras, morada de “Mãe Aninha” e “Padre Rolim” fundadores da cidade.

As religiões de matriz africana não foram o alvo do questionário, mas observa-se que a questão aparece diversas vezes durante as entrevistas, em posição de grande repressão proporcionada pela presença do cristianismo europeu. Portanto, é justificada a necessidade de discutir sobre o ensino laico e a presença dos símbolos e discursos cristãos dentro do âmbito escolar como doutrinação colonial! A lei 10.639/2003 e a pedagogia decolonial são fundamentais para destruir as formas de discriminações manifestas nas escolas pela falta de compreensão da pluralidade cultural que habita em caráter regional, nacional, mundial e universal.

“AS ESCOLAS SE TRANSFORMARAM EM CENTROS ECUMÊNICOS...”

A origem da educação brasileira foi firmada através do ensino jesuíta no período colonial. A intenção de transformar selvagens nativos e escravos em cidadãos que seguissem um modelo comportamental tipicamente cristão se configurou na

representação do cidadão de bem para a sociedade brasileira. Segundo VALENTE (2018), a escola era uma instituição religiosa, e a configuração desse papel vinculado ao Estado ocorreu apenas através constituição de 1891, quando as elites brasileiras procuravam uma república para chamar de sua, inspirada principalmente na Revolução Francesa e na Independência dos EUA. Entretanto, essa ruptura entre o Estado e o Cristianismo não se concretizou, já que temos uma bancada de lacaios cristãos no Congresso Nacional tomando decisões como representantes populares.

Esse laço constituído historicamente fez com que os símbolos cristãos, como crucifixos, salmos e imagens de santos nunca saíssem das escolas, normatizando a presença da religião na educação como vinculação de uma proteção religiosa. Questionar a presença desses símbolos tornou-se um ato desrespeitoso para as pessoas que regem o espaço escolar. A maior problemática apontada para essa questão é que, segundo BIRMAN (1985) o cristianismo enxerga apenas a dicotomia entre o bem e o mal, limitando a visão intermediária entre os dois extremos. O reconhecimento da religião cristã trazendo ensinamentos para o lado bom coloca ao lado oposto as religiosidades que desenvolvem práticas diferentes, principalmente quando manifestas através da “possessão”:

“Pagãos” e “hereges” foram acusações que receberam durante muito tempo, às vezes temperadas por argumentos que destacavam o caráter “primitivo” dos povos que praticam esse tipo de culto. Tais combates só foram possíveis em razão do lugar de privilégio que a Igreja Católica ocupa na nossa sociedade. Não há, portanto, simples divergências, mas poderes claramente políticos que disputam o direito de impor determinadas crenças e invalidar outras. As dificuldades com os cultos de possessão não ficaram somente no plano religioso. O Estado participou ativamente da repressão aos cultos, às “macumbas”, particularmente no período do Estado Novo, com Getúlio. Mas, antes disso, as elites brasileiras já se preocupavam com o “problema” e, desde o século XIX, encontramos cientistas que se dedicaram aos estudos dos cultos afro-brasileiros, no mais das vezes partilhando posturas pouco simpáticas ao fenômeno da possessão. (BIRMAN, 1895, p. 9-10).

Portanto, constatamos claramente uma postura repressiva em relação à manifestação de outros cultos, principalmente aqueles ligados as religiões de matriz africana, porque a religião cristã prega a detenção do poder sobre o corpo de seus fiéis para livrá-los de atos pecaminosos. Logo, tudo aquilo que é considerado impuro ou demoníaco deve ser retirado. Essas relações envolvem uma narrativa religiosa predominante vinculada à discursos coloniais, o apoio estatal e a patologização atestada por estudos científicos realizados nas primeiras instituições de pesquisas brasileiras.

A pedagogia decolonial descrita por OLIVEIRA e CANDAU (2010) traça um paralelo entre as novas epistemologias do pensamento latino americano como uma forma de libertação do ensino colonial. É a partir das discussões construídas pela realidade plural que temos e as culturas em constante movimento e reinvenção que encontramos na educação espaços para debates de diferentes etnias e a compreensão ilimitada da nossa conjuntura identitária. É na promoção desses espaços que a lei 10.639/2003 encontra legitimidade nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na conclusão desse ciclo de pesquisas foi possível perceber o quanto há rupturas nos processos evolutivos e direitos conquistados através de lutas seculares. As alianças ‘in’visíveis construídas pelos discursos oficiais e normativos, a Igreja e o Estado travam muitos avanços em relação à pesquisa e formação docente. Os professores das escolas públicas de Cajazeiras entrevistados tinham consciência da lei 10.639/2003, porém como relatou o professor A “A questão não é abordada como um tema central”, pois a negligência do poder público no suporte à educação não considera que debater a História e a Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas concentre de fato a centralidade nas questões desenvolvidas pela comunidade escolar. É algo periférico, é algo que se estuda quando dá tempo. Quebrar com as desigualdades geradas pela discriminação dentro das escolas requer planejamentos, projetos, formações, diálogos diários em conscientização. Falar da Consciência Negra como pauta de um dia de ações para percebermos que não podemos inferiorizar pessoas pelas suas cores, culturas, religiosidades e traços, parece um grão no meio de todos os outros anos que os preconceitos se proliferam em um espaço designado para a formação da cidadania. Não podemos ignorar tudo que já foi construído até aqui, mas devemos pensar sobre o quanto essas questões parecem indicar um projeto criado para barrar as discussões políticas nas escolas públicas e manter as bases do pensamento colonial e suas doutrinações.

“Abre o caminho, deixa o Exu passar!”

(Baco Exu do Blues).

REFERÊNCIAS

BIRMAN, Patrícia. **O que é umbanda**. Coleção Primeiros Passos. Editora Brasiliense: São Paulo, 1985.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O Saber Histórico na sala de aula**. Contexto: São Paulo, 2001.

BROKSHAW, David. **Raça e cor na literatura brasileira**. Mercado Aberto Editora e Propaganda Ltda: Porto Alegre – RS, 1983.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. **Legislação Informatizada - LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003**. Brasília, 2003, p. 1. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-publicacaooriginal-1-pl.html>> acesso em: 11/09/2018.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizagem**. Campinas – SP, Papirus, 2012.

HOLZMANN, Maria Eneida Fabiano; GIOVANNONI, Natalice de Jesus Rodrigues; MAES, Pedro Felício. Metodologia do ensino de arte na escola. **Revista Educar**, n. 9, Editora da UFPR: Curitiba, 1993, p. 43-47. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440601993000100007&lng=pt&tlng=pt> acesso em: 12/09/2018.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nas escolas brasileiras. Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). **Revista História**, n. 28, São Paulo, 2009, p. 142-172.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de Oliveira; CANDAU, Vera Maria Ferrão. PEDAGOGIA DECOLONIAL E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E INTERCULTURAL NO BRASIL. **Educação em Revista** v 26, n. 01, Belo Horizonte: 2010, p 15-40.

ROCHA, Ubiratan. **História, currículo e cotidiano escolar**. Cortez Editora: São Paulo, 2002.

SOARES, Elza. **Deus é Mulher**. Rio de Janeiro e São Paulo: Deck, 2018. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=Kw9ke8zt7XA&t=570s>> acesso em: 11/09/2018.

VALENTE, Gabriela Abuhab. Laicidade, Ensino Religioso e religiosidade na escola pública brasileira: Reflexões e questionamentos. **Revista Pro-Posições**, v. 29, n. 1, São Paulo, 2018, p. 107-127.

DA LAMA À LUTA: A BATALHA SILENCIOSA DE CIDADÃOS POBRES POR IDENTIDADE E POR UM LUGAR NA CIDADE

*Paulo Alexandre Xavier Marques*³⁵

USP/ UFCG

Paxm2009@gmail.com

RESUMO

Este artigo relata resultados de uma pesquisa de mestrado. Utiliza como metodologia a história oral e como fontes, entrevistas, relatos de memória, observações de campo e publicações jornalísticas. Tem como objeto um caso de expulsão de moradores pobres do bairro de Boa Viagem, em Recife, Pernambuco, quando da construção de um corredor viário, denominado Via Mangue. O objetivo geral é problematizar as táticas dos moradores expulsos, como armas de luta pelo direito à cidade e à autodeterminação. Chegou-se à conclusão de que a expulsão dos moradores pobres do bairro de Boa Viagem constituiu um processo marcado por contradições. Não eliminou, mas apenas deslocou fronteiras de segregação espacial, provocou o desenraizamento cultural e a precarização das condições socioambientais dos moradores expulsos.

Palavras-chave: Via Mangue; intervenções urbanísticas; história de Recife.

INTRODUÇÃO

Este relato histórico se desenvolveu através da análise das correlações de forças e dos embates socioculturais entre os atores envolvidos no caso de intervenção governamental ocorrida em duas comunidades pobres de sua zona sul de Recife, capital do Estado de Pernambuco, denominadas “Xuxa” e “Deus nos Acuda”. Tais movimentos e ações diversas foram responsáveis por mudanças culturais e socioambientais no ambiente urbano.

A pesquisa, tem seu recorte temporal localizado entre os anos de 2010 e 2013, e, portanto, se enquadra no campo da História do Tempo Presente, uma categoria relativamente recente no campo da historiografia, porém já consolidada e epistemologicamente aceita, uma vez que age como inovadora sem desligar-se das

35Arquiteto da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), mestre em história pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), professor de História da Arte no Curso de Arquitetura e Urbanismo do Centro Universitário UNIFACISA em Campina Grande, PB e doutorando do Programa de Pós-graduação em História Social da Universidade de São Paulo (USP).

garantias de confiança oferecidas pelas práticas tradicionais (PUENTES e GAVÍDIA, 2007).

A referida intervenção, que ocorreu no bairro de Boa Viagem, em maio de 2010, teve como objetivo possibilitar a construção de uma via expressa, denominada Via Mangue. Seu traçado coincidiu com a localização de comunidades pobres, cujos moradores foram removidos para um condomínio residencial. Este fato mudou a paisagem do bairro, suas relações socioculturais e desmantelou a já precária organização socioeconômica dos moradores expulsos.

Diante desse quadro, esta pesquisa pretendeu responder à seguinte problemática: Como ou através de que atores sociais, de quais práticas e redes de relações de força se deram os jogos de poder no processo de implantação do projeto da Via Mangue, mais especificamente no tocante à experiência dos ex-moradores das localidades “Xuxa” e “Deus nos Acuda”?

O objetivo geral desta pesquisa é problematizar as estratégias utilizadas pelos gestores públicos para justificar e viabilizar o projeto da Via Mangue, mais especificamente no que diz respeito à expulsão dos moradores das localidades “Xuxa” e “Deus nos Acuda”, refletindo as táticas utilizadas por estes últimos como reação à ação governamental.

Foram definidos três objetivos específicos, sendo o primeiro analisar de que forma eram produzidos e praticados os espaços, assim como as sociabilidades no bairro de Boa Viagem antes da intervenção, dando atenção especial à experiência dos moradores das localidades “Xuxa” e “Deus nos Acuda”; o segundo foi problematizar os discursos dos gestores públicos enquanto parte das estratégias no contexto das relações de forças sociais, nos quais a inclusão social³⁶ e a dignidade dos moradores das localidades aparecem como argumentação para implantação do projeto da Via Mangue; e o terceiro analisar como as populações das localidades “Xuxa” e “Deus nos Acuda” se apropriaram³⁷ do projeto da Via Mangue, com suas táticas e astúcias, recriando práticas de espaços, identidades e retomando a sua autodeterminação.

³⁶ O termo “excluído social” é comumente utilizado nos discursos governamentais para justificar ações que se propõem a dar acesso à participação na vida social a grupos de pessoas pobres. No entanto, ninguém é excluído apenas, pois todas as camadas da população estão amplamente incluídas nas mais diferentes dimensões da vida social, cultural e econômica de uma cidade.

³⁷ Apropriação: define o consumo cultural como uma operação de produção que embora não fabrique nenhum objeto, assinala a sua presença a partir de maneiras de utilizar os produtos que lhe são impostos (CERTEAU, 1994).

Para operacionalizar as análises, foram utilizados os conceitos de “tática”, “estratégia” em de Michel de Certeau (1994), assim como os conceitos de “identidade” em Stuart Hall (2003) e Tomás Tadeu da Silva (2003).

Como metodologia para obtenção de dados, este pesquisa utilizou a História Oral. Teve como fontes, além de publicações jornalísticas, observações simples de campo, análises fotográficas e pesquisas bibliográficas, entrevistas e relatos de memória dos ex-moradores das comunidades “Xuxa” e “Deus nos Acuda”. Esta coleta de dados se deu por abordagem direta, através de entrevistas individuais semiestruturadas gravadas e posteriormente transcritas e editadas, as quais partiram de perguntas pré-elaboradas em função dos objetivos almejados, cujas respostas deixaram os entrevistados livres para uma conversação subjetiva, através da qual se pudessem obter dados relevantes.

A coleta de dados se deu entre setembro de 2010 e julho de 2013. Foi, portanto, a partir da análise e do cruzamento entre as diversas fontes e a própria visão do autor, que essa narrativa historiográfica foi construída.

A partir da metade do século XX o processo de urbanização do Brasil tornou-se incrivelmente acelerado, invertendo sua configuração, de um país predominantemente agrário para urbano (DEÁK e SCHIFFER, 2015). A cidade, então, mais que apenas o palco onde ocorriam as grandes mudanças nas relações de produção capitalistas, passou a ser, de modo especial na sua conformação espacial, resultado direto dessas relações.

A CONSTRUÇÃO DA VIA MANGUE: ABRINDO PASSAGEM PARA GRANDES EVENTOS

Entre os anos de 2003 e 2012, a cidade de Recife viveu um momento favorável à implantação de grandes obras públicas em função do alinhamento político entre as três esferas de governo, com a eleição do pernambucano Luiz Inácio Lula da Silva para presidente da república, João Paulo Lima e Silva para prefeito do Recife, ambos do PT (Partido dos Trabalhadores) e Eduardo Campos do PSB (Partido Socialista Brasileiro), na época aliado do PT, para governador de Pernambuco.

Aliado a isso, nos campos econômico, social e cultural acontecimentos como a eleição do Brasil como sede de vários importantes eventos internacionais, como a Copa das Confederações de Futebol de 2013, a Jornada Mundial da Juventude de 2013, da Igreja Católica, a Copa do Mundo da FIFA de 2014 e as Olimpíadas de 2016, criaram as

condições para o “desengavetamento” de um antigo projeto de mobilidade urbana para a zona Sul de Recife, área de grande potencial turístico e comercial.

Os grandes centros urbanos do país precisavam estar preparados para atender às necessidades do grande fluxo de turistas e de novos negócios que viriam no bojo desses acontecimentos, tanto no que diz respeito à mobilidade, quanto à estética da paisagem e à segurança pública.

A Via Mangue, segundo o discurso da prefeitura, foi um projeto viário, habitacional e ecológico e teve por objetivo principal desafogar o trânsito de Boa Viagem, na zona sul do Recife. Sua conclusão, segundo o prefeito João da Costa, estaria prevista até maio de 2013, prazo estabelecido pela FIFA (Fédération Internationale de Football Association) para as intervenções de acessibilidade nas cidades que receberiam a Copa do Mundo de 2014 e a Copa das Confederações, ainda em 2013. No entanto, a obra só foi inaugurada em toda a sua extensão em janeiro de 2016.

Seu traçado atravessa áreas que estavam ocupadas por oito comunidades pobres, entre elas a “Xuxa” e a “Deus nos Acuda”, e margeia uma das últimas grandes áreas de preservação ambiental da cidade, composta de mangues e rios.

Segundo o discurso dos gestores públicos, a Via Mangue foi uma obra estratégica para o desenvolvimento econômico, social, turístico e ambiental da cidade. O projeto, que cresceu ao sistema viário 4,5 Km, incluiu a melhoria da rede de saneamento; obras de urbanização; construção de 992 moradias para famílias que moravam em palafitas e de outras localidades, distribuídas em 3 conjuntos habitacionais, o Residencial I Via Mangue, o Residencial II Via Mangue e o Residencial III Via Mangue. Este último, apesar de ser o último na numeração, foi o primeiro a ser entregue, exatamente para os ex-moradores da “Xuxa” e de “Deus nos Acuda” (PREFEITURA DO RECIFE, 2008).

A pedra fundamental da Via Mangue foi lançada no dia 11 de junho de 2011, conforme publicado no “Blog de Jamildo”, do jornalista Jamildo Jr.³⁸ Segundo a

³⁸ **Jamildo Pereira de Melo Júnior** é um jornalista recifense. Nasceu em 24 de julho de 1965 e graduou-se em 1992 pela Universidade Católica de Pernambuco. Sempre trabalhou no Jornal do Comercio, no qual já foi repórter, subeditor de Economia e editor interino, depois passando a repórter especial. Desde fevereiro de 2006, edita o Blog de Jamildo, alocado no *site* do jornal no portal UOL. Jamildo costuma se posicionar politicamente em suas reportagens e, muitas vezes, é criticado por seus opositores por favorecer os governos estadual e municipal em sua cidade. Ele é um crítico ferrenho do PT (Partido dos Trabalhadores). Fonte: <<http://www.portaldosjornalistas.com.br/perfil.aspx?id=659>> e <<http://www.terrorordonordeste.blogspot.com.br/2012/06/ultima-perola-de-jamildo-melo.html>> Acesso em 06 de ago. de 2013.

publicação, essa foi a maior obra viária urbana realizada no Recife nos últimos 30 anos. (MELO JR., 2010).

No caso desta intervenção, a ênfase dos discursos políticos estava na questão da dignidade da moradia. Oferecia-se ao morador das chamadas “favelas” a oportunidade de ter moradias dignas e higiênicas, dentro de uma organização “civilizadora”.

O novo residencial foi construído a cerca de três quilômetros das antigas localidades, o que pode parecer pouco, mas foi o suficiente para quebrar praticamente todas as relações de vizinhança que os moradores mantinham com o bairro nobre de Boa Viagem. Estas relações eram o sentido maior de sua organização social e econômica, pois as experiências cotidianas das populações pobres das periferias das grandes cidades, marcadas pela luta diária pelo que é mais básico, como o alimento e a assistência à saúde, possibilita a construção de um saber próprio, que lhes possibilita viver o avesso da vida, a qual insistentemente se quer diferente (MONTENEGRO, 2013-A).

No ato do recebimento do apartamento, cada morador assinou um documento se comprometendo a seguir as regras disciplinadoras estabelecidas pela prefeitura. Estas proibiram a venda ou aluguel de apartamentos; qualquer atividade comercial na área dos prédios; a apropriação de qualquer área comum, inclusive do estacionamento.

Um dos principais problemas do projeto do residencial relatados pelos moradores é a falta de espaço para colocação de equipamentos de trabalho. Muitos dos moradores são prestadores de serviço autônomo, como no caso de pedreiros, eletricitas, encanadores, costureiras que precisam guardar ferramentas e sobras de material para o seu trabalho diário. O tamanho dos apartamentos, 36 m², e o posicionamento do tipo uns sobre os outros não permitem essa funcionalidade. Muitos trabalham na praia, vendendo comidas, e ficaram sem local para guardar suas carroças e equipamentos, o que inviabilizou para muitos a produção de renda.

A PRODUÇÃO TÁTICA DO ESPAÇO

As localidades em questão eram ocupações de áreas, até então, fora do interesse imobiliário. No início eram apenas algumas palafitas, um tipo de construção de madeira estruturada em estacas fincadas na lama do mangue.

A produção tática do espaço age de forma objetiva. Tais espaços proporcionam a seus moradores lugar para moradia, ainda que precária, a custos baixíssimos, onde o

terreno não é comprado, mas “fabricado” através de aterros, as casas são construídas com restos de materiais, onde os moradores não pagam taxas de serviços, como energia elétrica, água, esgoto sanitário, que são usados de forma clandestina.

Toda essa organização espacial não acontecia, no entanto, de forma pacífica, mas também era resultado de um combate cultural, social e político entre as populações das localidades e as diversas forças que a qualquer momento eram acionadas e convocadas para intervir naquele território.

Tal combate inicia pelo direito a um território e a práticas culturais diversas do que era aceito como “civilizado” e moderno. Começava pela reação de alguns moradores à presença de barracos de madeira cobertos com plástico e palafitas que “enfeavam” o bairro. Depois pela estigmatização dos moradores, que eram representados por jornalistas como perigosos, sujos, uma ameaça à segurança e à saúde do bairro.

Diferentemente da área rica do bairro, a população das duas localidades era constituída predominantemente por negros, imigrantes e descendentes de imigrantes de zonas rurais do interior do estado que vieram para a “cidade grande” a procura de trabalho e melhores condições de vida. A falta de recursos obrigou-os a se instalarem em áreas desprezadas pela especulação imobiliária, e ao mesmo tempo próximas aos locais onde exerciam suas atividades produtoras de renda.

No caso das comunidades pobres dos grandes centros urbanos, elas se caracterizam principalmente por carregarem os estigmas sociais que objetivam segregá-las da cidade, caracterizando-as como locais que deveriam não existir. Estas comunidades se estabelecem geralmente em torno das lutas pelo direito de existirem e de serem considerados como parte integrante da cidade.

Culturalmente, elas se caracterizam pela forma distinta que seus componentes têm de perceber o mundo e a realidade, bastante diversa da difundida pela cultura dita oficial, em função de suas lutas pela sobrevivência numa situação de grande carência de comida, de saúde, de educação, de transporte e de moradia (MONTENEGRO, 2013-A).

A população das localidades “Xuxa” e “Deus nos Acuda” era formada por trabalhadores do mercado formal, mas também por pequenos comerciantes, os quais associavam à sua moradia o comércio de alimentos e de itens de primeiras necessidades para atender aos moradores da própria localidade; também por prestadores de serviço, como pedreiros, marceneiros, serralheiros, encanadores, eletricitas, faxineiras, e empregadas domésticas, que trabalhavam, principalmente, para os moradores dos

prédios e casas de luxo de Boa Viagem; por catadores de materiais descartáveis, como latas e papelões, que abundavam nas lixeiras do bairro.

Nas comunidades expulsas do bairro de Boa Viagem, as crianças brincavam nas ruas, os jovens se encontravam para conversar, jogar e namorar. Idosos também costumavam sentar em cadeiras do lado de fora da casa para observar o movimento das ruas, ao mesmo tempo em que fugiam do calor excessivo dentro das casas mal iluminadas e pouco ventiladas. No entanto, esse costume de sentar do lado de fora das casas nos finais de tarde é muito comum ainda hoje nas pequenas cidades do interior, de onde procederam muitos destes moradores antigos, que, provavelmente, o trouxeram para as comunidades pobres do Recife.

Havia, portanto, um sentido de uso público do espaço, sempre carregado de memórias, de práticas, de vivências relacionadas a uma determinada condição social e cultural, diferentemente do que acontecia na área rica da cidade, onde as ruas pertencem aos automóveis (SILVA e BARBOSA, 2005).

A comunidade Xuxa era composta por cerca de 150 casas e tinha uma população composta praticamente por pessoas ligadas por laços de parentescos, parentes dos antigos fundadores da localidade. Deus nos Acuda era bem maior, composta por cerca de 800 casas.

A configuração das casas, todas muito próximas, mas mantendo demarcada a individualidade dos pequenos terrenos, autônomos e independentes, permitia o crescimento vertical das casas, muitas das quais recebiam tantos andares superiores quantos casamentos aconteciam na família. Por conta desse costume, era muito comum a aproximação entre moradias de parentes.

BAIRRO DE BOA VIAGEM: UM GRANDE NEGÓCIO INACESSÍVEL AOS POBRES

No quadro econômico-social brasileiro de então era a economia quem pedia passagem. A Copa de 2014 estava às portas. As cidades precisavam dar condições de mobilidade aos inúmeros turistas que injetariam milhões de dólares na economia. As cidades precisavam estar belas, seguras e asseadas, para figurarem nas fotos e documentários que colocariam o Brasil nas vitrines de todo o mundo.

A expulsão dos moradores das “favelas” que ocupavam as margens dos mangues e outras áreas alagadas da cidade foi a opção escolhida pelo poder público para atender

às exigências de uma cidade mercadoria. Foram, então, construídos conjuntos de prédios para assentamento de tais moradores. Segundo o discurso de governo, o projeto visava a abrir passagem para novas vias de trânsito, preservar o meio ambiente e incluir socialmente as populações pobres a partir da entrega de moradias classificadas como dignas pelo poder público (PREFEITURA DO RECIFE, 2008).

Após várias tentativas por parte do poder público de retirar do bairro de Boa Viagem essa população pobre em ações anteriores, finalmente em 2010, as casas da beira do mangue foram derrubadas e a população expulsa para o bairro vizinho da Imbiribeira. O processo de expulsão pôde ser constatado a partir dos relatos dos moradores, cujas características estão relacionadas abaixo:

1-A população já havia sido ameaçada de expulsão muitas vezes sem sucesso, o que aparece no relato de uma moradora entrevistada, em 24/09/2010: “Aquela localidade que a gente mora já foi indenizada três vezes: na época de Roberto Magalhães, na época de Jarbas, e o povo comia o dinheiro, e eles não faziam nada lá. A pessoa voltava e invadia novamente”;

2-O projeto da Via Mangue já estava aprovado e contratado pela prefeitura, portanto a remoção não seria negociada, mas um fato a ser consumado;

3-Não houve um agendamento para o dia da remoção, mas uma estratégia que incluiu boatos, encenações associados a uma eficiente logística. Houve, portanto, muito prejuízo material e moral para a população;

4-As garantias de não prejuízo foram parciais e falaciosas, foram mais sedutoras que reais;

5-Muitos não se sentiram recompensados pelas perdas materiais (qualidade de moradia) e, mesmo os que consideram que as condições de moradia melhoraram, se sentiram prejudicados nas relações e condições de trabalho e produção de renda;

6-Muitos sentiram-se violentados na sua identidade, nas suas práticas e costumes tradicionais e na sua organização social, em função da nova tipologia de moradia a eles imposta.

Enfim, não faltavam motivos econômicos, sociais e culturais para a expulsão das comunidades. Dessa forma, não houve uma consulta genuína à população, mas audições públicas que serviam muito mais para cumprimento de protocolos e para o pronunciamento de discursos justificativos, que para escutar a população. Isso caracteriza uma expulsão, por ter sido uma ação forçada, prejudicial e traumática para a

população, à qual não teve a devida assistência jurídica e social obrigatória nesses casos.

UMA LUTA SILENCIOSA E INDIVIDUAL PELO DIREITO À CIDADE

O espaço das localidades representadas socialmente como “favelas” exerce funções muito mais amplas que o de simples local de habitação. Uma delas é a geração de trabalho e renda, embora com níveis elevados de subemprego e informalidade nas relações de trabalho. Nelas, os estabelecimentos que se mesclam com as habitações são os mais variados possíveis: salões de beleza, oficinas as mais diversas, depósito de bebidas, lojas de roupas. São pequenos negócios familiares que atendem à própria comunidade (SILVA e BARBOSA, 2005).

Um aspecto particular caracterizava o uso do território nas localidades “Xuxa” e “Deus nos Acuda”: Além de haver muita proximidade entre vizinhos devido à estreiteza das ruas, havia também as relações de parentesco entre eles. Esse *estar perto* gerava situações muito vantajosas para a localidade, porque os parentes e vizinhos se ajudavam na tarefa de cuidar dos filhos, praticavam mais facilmente a solidariedade em situações de necessidade e também podiam estar mais perto nos momentos de alegria. A rua era um ponto de integração comunitária.

Mas, a presença das comunidades pobres do bairro de Boa Viagem deixava à vista os contrastes sociais, o imenso abismo que existe ainda entre os muito ricos e os muito pobres, esse enorme desequilíbrio na distribuição de riquezas, que faz com que continue existindo pobreza num país que, à época, ainda era a sétima economia do mundo.

O poder público, enquanto aliado das elites sociais e culturais, tratou de elaborar e legitimar discursos que justificassem os projetos de expulsão dessas populações pobres para bairros mais populares, utilizando-se de argumentos que dessem a eles efeitos de verdade, de forma a obter o apoio da opinião pública.

Na verdade eram velhas políticas sustentadas por discursos também não muito novos. O discurso governamental baseado na necessidade de melhoria das condições de vida de pessoas que moram nas “favelas”, prometendo-lhes moradias dignas e higiênicas, tudo isso acompanhado de uma educação “civilizadora”, surgiu no Brasil na década de 30, quando o país passava por uma série de mudanças em função da

revolução liderada por Getúlio Vargas e era instaurado um regime autoritário e populista.

A mesma lógica paternalista, cuja base de sustentação estava centrada no trato com os pobres davam o tom das intervenções governamentais em localidades pobres das zonas urbanas do Recife, entre os anos de 2003 a 2012 (SILVA e BARBOSA, 2005).

Neste contexto, o discurso da “inclusão social” e do “direito à dignidade” por parte dos moradores dessas comunidades surgiram como principais argumentos para os processos de expulsão, obtendo a adesão e o apoio da população mais carente que morava em palafitas nas áreas alagadas do Recife e dos mais ricos que queriam vê-los longe de do bairro de Boa Viagem. Ao mesmo tempo, a divulgação na imprensa de visitas presidenciais a comunidades pobres e a canteiros de obras de habitações populares, promessas políticas e inaugurações espetaculares trataram de montar o cenário adequado para uma exitosa campanha política com vistas às eleições de 2012 e de 2014.

Através da análise das entrevistas realizadas, foi possível perceber como as vidas dos moradores foram impactadas pela expulsão do bairro de Boa Viagem, para melhor ou para pior, e de que formas individuais e próprias cada um tornou habitável a nova moradia ou viável as novas circunstâncias econômicas e culturais a que foram submetidos, ou seja, nas palavras de Certeau (1994), através de quais “microresistências” fundaram suas “microliberdades”, mobilizaram recursos insuspeitos e deslocaram as fronteiras da dominação dos poderes que atuava sobre eles.

Nesse sentido, buscou-se, como afirma Montenegro (2010, p.147), “recuperar as práticas ordinárias e, portanto, quase invisíveis, que normalmente não deixam vestígios escritos, mas apenas traços de memória”. Observou-se que tais práticas não são do tipo padronizadas, mas são relacionadas com questões individuais, e se ligam inseparavelmente à história de vida de cada morador, na sua singular participação no quadro social da cidade, embora dentro de uma cultura e uma economia comum a todos do seu grupo.

Os discursos emitidos pelos moradores em suas entrevistas, muitas vezes emitidos não apenas pela linguagem falada, mas principalmente pelas práticas, passam uma mensagem de conhecimentos e saberes próprios das camadas populares, que se reconhecem como poder, na medida em que se contrapõem a outros grupos, portadores de outros interesses no quadro das relações sociais, reafirmando o seu direito à

cidadania, assim como a uma cultura e a uma organização social próprias (MONTENEGRO, 2013-A).

Tais relatos, ainda que individuais, se alinham de forma inseparável com as memórias coletivas e refletem situações vividas por muitos outros indivíduos de uma mesma época, de um mesmo grupo social e passam a se refletir mutuamente (MONTENEGRO, 2010).

Não obstante as proibições e ameaças, os serviços de oficina passaram a ser praticados nos vãos de circulação entre os prédios; as salas dos apartamentos térreos se transformaram em lojas, como mercadinhos, bombonieres, depósitos de água mineral, mercearias e bares; os jardins laterais foram cercados, tornando-se como que propriedades particulares dos moradores que deles cuidavam; nos apartamentos superiores foram penduradas placas abaixo das janelas, indicando as atividades de comércio ou serviços que ali passaram a ser praticadas.

As circulações internas se transformaram em estacionamentos de carroças de praia, usadas para vender alimentos a banhistas e frequentadores da orla de Boa Viagem e o estacionamento externo foi se tornando menor, por causa das barracas que nele vão se instalando, pouco a pouco. Uma das adaptações mais interessantes foi a transformação por um dos moradores da guarita de entrada do condomínio em uma barbearia, o que trouxe para ele uma grande melhoria, uma vez que esta atividade era praticada na sala de sua casa na antiga comunidade.

No entanto, a principal tática dos moradores passou a ser o aluguel e a venda dos apartamentos. O aluguel passou a proporcionar uma renda mensal extra, enquanto os proprietários, em geral solteiros ou com famílias pequenas, passaram a morar com seus parentes mais velhos, como pais e tios, deixando assim também de pagar taxas de energia elétrica, água e condomínio. A solidariedade voltou assim, de certa forma, a ser um fator de sobrevivência para os moradores.

Os apartamentos passaram a ser cobiçados por pessoas da classe média baixa, uma vez que eram bem localizados e projetados para um estilo de vida condizente com o modo de vida daquelas famílias, que normalmente utilizam o apartamento apenas como moradia, produzindo renda em outros locais, como em estabelecimentos externos ou em empregos fixos.

Essa demanda fez com que os apartamentos se valorizassem enormemente, o que se tornou um fator de pressão imobiliária, levando os moradores a verem na venda dos apartamentos oportunidades para uma mudança de vida, como o investimento em

estabelecimentos comerciais e moradias em cidades do interior, onde os terrenos não são tão valorizados e o custo de vida não é tão elevado quanto no Recife. Segundo os relatos dos moradores, na época da pesquisa, mais da metade dos apartamentos já haviam sido vendidos ou alugados, levando a antiga comunidade a um processo de dispersão.

Através das análises das entrevistas realizadas no Residencial III Via Mangue, pôde-se identificar, também, o travamento de um combate cultural entre gestores públicos e moradores e entre grupos de moradores com interesses distintos no sentido da construção de uma nova identidade.

Entre os moradores, há os que querem trazer para o novo residencial práticas que eram comuns na antiga comunidade e há aqueles que lutam para que haja uma apropriação do modo de vida da classe média, que já ocupa boa parte dos apartamentos entregues pela prefeitura a ex-moradores das comunidades expulsas de Boa Viagem. Estes últimos representam aqueles que têm a sua fonte de renda ligada a um emprego externo, e que utilizam o apartamento apenas como moradia, sem a necessidade de utilizá-lo também como local de produção de renda. Estes viram na mudança para o Residencial uma oportunidade de mudança de status social, ou melhor dizendo, viram uma chance de se livrarem de vez dos estigmas sociais da pobreza, que sempre carregaram como uma ferida aberta na pele.

Para estes, a apropriação do modelo de organização social e das novas regras disciplinadoras impostas pela prefeitura, significou uma chance de ascensão social, o que configura mais uma tática como instrumentos de luta em prol de uma nova identidade. Estes, em seus depoimentos, já desenvolveram um discurso, cuja ideia central é: “Não basta só deixar a favela, tem que abandonar o espírito de favelado”.

CONCLUSÃO

O projeto do conjunto de prédios foi concebido dentro de uma ideologia disciplinadora, onde os moradores foram obrigados a se comprometerem com o respeito a regras impostas pela prefeitura, que passou a monitorar o território e a usar seus dispositivos de controle para garantir o cumprimento de suas determinações.

Os dados coletados e analisados nesta pesquisa indicam que a imposição por parte da prefeitura de uma forma de organização social estranha à cultura e às tradições dos moradores expulsos do bairro de Boa Viagem e a inserção deles em outro bairro que

em nada se assemelha ao lugar onde desenvolveram uma cultura e uma economia adaptadas às suas necessidades cotidianas provocaram uma quebra de identidade, além de não terem solucionado totalmente o problema da segregação social do espaço.

As fronteiras culturais, sociais e econômicas que os segregava espacialmente no bairro de Boa Viagem não foram eliminadas com a mudança, mas apenas deslocadas, uma vez que os estigmas sociais da pobreza acompanharam os moradores e com eles se instalaram no novo local de moradia.

Esses fatores negativos, que atingiram dramaticamente não apenas a economia da população, mas a organização social, a cultura e a identidade dos moradores fizeram com que a recepção ao projeto não fosse passiva nem totalmente pacífica.

De acordo com os dados levantados pela pesquisa, os apartamentos onde foram reassentados os moradores, de fato, promoveram uma melhoria de vida em termos de moradia para os moradores mais pobres que viviam nas palafitas, mas desagradaram a outros moradores que haviam investido muitos anos na melhoria de suas casas, que se sentiram prejudicados por terem sido obrigados a abandoná-las e a viver nos pequenos apartamentos construídos pela prefeitura.

Outro grupo, que era majoritário na comunidade e que também se sentiu prejudicado, foi o de comerciantes e de prestadores de serviços, que viviam em função da proximidade com as moradias e estabelecimentos ricos do bairro de Boa Viagem, que viram suas rendas diminuir drasticamente, enquanto as despesas aumentavam, pela obrigatoriedade de pagar taxas de luz, de água e de condomínio, o que não existia na localidade extinta.

Através do uso de táticas e de burlas, a população passou a recriar os espaços planejados pela prefeitura, dando novos usos a espaços e equipamentos, de forma a adaptá-los à sua cultura, a viabilizar novamente meios para a produção de renda, principalmente por parte dos moradores que não tinham empregos fixos e dependiam de atividades autônomas para produzirem suas rendas.

Enfim, as comunidades pobres que “estavam no caminho” da Via Mangue foram, de fato, expulsas e deram lugar, aos parques, às pontes, aos túneis e aos viadutos requeridos pelos que querem lucrar com os eventos internacionais, com os empreendimentos imobiliários e com o turismo na cidade do Recife.

No entanto, a intervenção governamental pôs em movimento os mais diversos atores sociais, cujas ações e reações não são uniformes, não podem ser previstas ou controladas, mas são impulsionadas pelos mais diversos interesses e direcionadas pelo

acaso dos combates culturais e sociais, que “fabricam” identidades, deslocam, levantam e derrubam fronteiras e continuam indefinidamente a cartografar a cidade no movimento incessante da história.

REFERÊNCIAS

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa. Difel, 1990.

DEÁK, Csaba; SCHIFFER, Sueli Ramos (Org.). **O Processo de Urbanização no Brasil**. 2. Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 8.ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MELO JR., Jamildo Pereira de. **Moradora símbolo do via mangue 3 nunca votou em lula**. Blogjamildo, 2010. Disponível em: <http://jc3.uol.com.br/blogs/blogjamildo/canais/noticias/2010/05/07/moradora_simbolo_do_via_mangue_3_nunca_votou_em_lula__70331.php> Acesso: 13 mai. 2013

MONTENEGRO, A.T. **História, metodologia, memória** – 1. Ed., 1ª reimpressão- São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **História oral e memória**: a cultura popular revisitada. 6. Ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013-A.

PREFEITURA DO RECIFE. **Via Mangue**. 2008. Disponível em: <http://www.recife.pe.gov.br/2008/05/05/mat_161990.php>. Acesso: 10 out. 2011.

PUENTES, Jhonny; GAVÍDIA, J. L. Monzant. **História e historiografia**: construção de novas tendências teóricas. In. PÔRTO JR., Gilson (org.). História do tempo presente. Bauru, SP: Edusc, 2007.

SILVA, Jailson de Souza e; BARBOSA, Jorge Luiz . **Favela**: alegria e dor na cidade. Rio de janeiro: Editora Senac Rio, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da, HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2003.



“Ensino de História e Gênero”

Coordenadora:

Profa. Dra. Mariana Moreira Neto

**MOLDANDO PASSADOS A PARTIR DO PRESENTE: O ENSINO
DE HISTÓRIA E AS POSSIBILIDADES DE COMBATE À
VIOLÊNCIA DE GÊNERO**

Iêda Mayara de Santana

Mestranda em Ensino de História - URCA
mayara.santana@uece.br

RESUMO

Nos filmes futuristas de ficção científica, como o clássico “De Volta para o Futuro”³⁹, ou o nacional “O Homem do Futuro”⁴⁰ cujos enredos abordam a possibilidade de voltar ao passado através de máquinas do tempo, uma operação paradoxal a do historiador pode ser percebida, trata-se da confusão causada no presente através da ida ao passado. No caso do historiador tanto o passado pode ser moldado através do presente em seus estudos quanto o presente pode ser alterado pelo estudo e compreensão passado. Investigar, escrever sobre determinados assuntos e levar esse conhecimento para a sala de aula, são operações capazes de levar significados e visões de mundo aos alunos.

³⁹ Filme lançado em Dezembro de 1985, do diretor Robert Zemeckis, aborda a história de Marty, um adolescente da Califórnia, transportado ao passado através de uma máquina criada pelo cientista Doc Brown.

⁴⁰ Lançado em Agosto de 2011, sob direção e roteiro de Cláudio Torres, trata da história do cientista Zero, que cria uma máquina do tempo e volta aos tempos de faculdade.

Nesse estudo, propomos alterar o presente através do passado, ao dar visibilidade e empoderamento às mulheres pelas vias da História.

Palavras-chave: Ensino de História; Resignificar; Violência e Gênero.

E O PASSADO, É UMA ROUPA QUE NÃO NOS SERVE MAIS?

Tomemos como exemplo as inúmeras vezes que o personagem Zero, do filme “O Homem do Futuro”, é obrigado a voltar ao passado para refazer o presente, pois a partir da sua primeira ida, muitos aspectos do presente são alterados, o desejo de Zero de mudar seu passado, o faz, involuntariamente, alterar o presente e o futuro, Zero passeia livremente entre as temporalidades. O Historiador diante das fontes parte do presente e cria concepções e definições sobre o que passou, ele está imerso no tempo presente, passado e futuro e tem a grande responsabilidade de passar esse conhecimento a seus alunos.

Ao escrever sobre os movimentos emancipacionistas do século XIX, o historiador possibilita as bases para que, no ensino de história o professor/historiador lecionando em uma escola no Pernambuco, por exemplo, exponha a importância da luta de seus contemporâneos para a História do Brasil, o que os levará a ter uma compreensão da luta de seu povo, uma visão de mundo no presente e sobre este. Ao apontar personagens, a História elege merecimentos, enumera quem merece e não merece glórias, essa função esteve presente durante a história do ensino de história e permanece hoje, ainda que maquiada. Dessa forma, a questão colocada é, o passado nos serve? Como ele pode ser usado para o combate a violência de gênero? Qual é o passado que temos levado a nossos alunos?

É nesse ponto que a problemática do gênero como uma categoria de análise se insere, uma vez que entendemos ser a perspectiva de gênero e a ausência do feminino na História, dois dos inúmeros pilares que sustentam a violência de gênero, em especial a violência contra as mulheres.

Assim propomos voltar ao passado, com o olhar e os problemas do presente, e alterá-lo de modo a possibilitar o empoderamento e o respeito às mulheres pelo que elas foram e fizeram, por todas as suas lutas e glórias. Não queremos com isso mudar os fatos passados, tal pretensão seria impossível, mas trazer a tona aqueles que foram recalcados de alguma forma pela escrita da História e continuam ausentes do Ensino.

MULHERES NA HISTORIOGRAFIA

A historiografia, durante muito tempo, foi ocupada majoritariamente por homens, que além de estarem no protagonismo da escrita, eram os atores principais da História produzida pelas mais diversas correntes. Mesmo entre os gregos, e em muitos momentos antes de a História ser entendida como disciplina científica, no século XIX destacavam-se as estórias e feitos dos reis e guerreiros, narradas por poetas.

No século XIX, conhecido como século da História, a história como gênero se profissionaliza - através do método tendo como expoente Rancke- com suas regras, seus ritmos, seus modelos próprios de fazer e entender o ofício do historiador, para quem apenas os documentos oficiais podiam ser entendidos como fontes históricas.

Essa escrita que metódica tinha como representantes os homens e dissertava sobre homens, deixava à margem a participação das mulheres, de quem eram porta-vozes, ocultando-as como agentes da História, e na invisibilidade elas permaneceram durante muitos anos. Mesmo o marxismo, que reconhecia a desigualdade entre as classes operária e burguesa não assinalou com mais ênfase as diferenças sociais entre homens e mulheres, que para estes seriam subsumidas após a Revolução, quando houvesse fim a propriedade privada.

Com os Annales, no século XX o foco das análises históricas é retirado do político e lançado para o econômico e social, há uma ampliação do conceito de fonte histórica e radicais mudanças quanto a sua escrita, sujeitos antes marginalizados passam a fazer parte das análises, como os negros, as mulheres, mendigos, vadios entre outros. Ainda assim, uma escrita feminina sobre as mulheres e uma aplicação no Ensino de História dessas pesquisas, não é suficientemente trabalhada.

No âmbito acadêmico, as concepções baseadas na percepção das diferenças sexuais, uma vez historicizadas, vem sendo objeto de estudo de muitos historiadores, o que faz com que possamos mudar do microscópio, ou seja a visão reduzida dessas relações como naturais e sem um precedente histórico para o telescópio, quando ampliamos ao universo esse olhar, dando novas possibilidades e desmistificando a concepção que naturaliza tais relações.

Assim, ao historicizar dados antes tidos como naturais, a exemplo das relações entre homens e mulheres a “*análise histórica pode se encarregar de qualquer objeto, tratado sob o ângulo do tempo e da transformação*” (SILVA, 2015). As relações de gênero, podem ser entendidas historicamente.

Estamos, então, diante de uma ilusão que descansa sobre um falso universalismo antropológico, no que, sem dúvida, se esconde a ideia de natureza humana perene, ao mesmo tempo em que a maneira de conceber o problema nos leva a considerar que homens e mulheres são de maneira básica os mesmos desde o começo de sua existência na terra. (SILVA, 2015, p 36-37)

Abandonando essa ideia de natureza perene, colocada por Renán Silva, de que as relações são as mesmas desde o começo, chega-se a conclusão que como natureza muda, as paisagens mudam, também as relações sociais entre homens e mulheres vem sendo modificadas ao longo da História, passando por ressignificações, construções sociais ganhando novas roupagens e transformando-se de acordo com cada sociedade.

Assim, tanto o que é esperado das mulheres, como das relações entre essas e os homens e entre elas e o mundo, passa por um processo histórico de ressignificações em determinadas épocas, é o caso, por exemplo, da maternidade e do instinto materno, ou da relação entre marido, esposa e filhos que podem ser pensados sob a perspectiva Histórica, uma vez que:

(...) cada vez mais novos objetos antes pensados como naturais caem sob a perspectiva da análise histórica. De fato, esse é o sentido e o pressuposto da definição aberta que François Furet fazia da análise histórica quando expunha que ela podia se encarregar de qualquer objeto, sempre que o tratasse sob o ângulo do tempo e da transformação. (SILVA, 2015, p 41)

Tendo dito que as relações sociais entre os gêneros são passíveis de análise histórica, desde que tratadas sob o ângulo do tempo e da transformação, cabe pensar como estas relações mudam de acordo com o Ensino de História, como este as ressignifica e quais as reverberações desse ensino para as relações fora de sala de aula.

Entendamos ensino de História enquanto disciplina escolar, termo que segundo CHERVEL, 1990:

La aparición, en las primeras décadas del siglo XX, del término ‘disciplina’ com su nuevo sentido vino certamente a llenar un vacío lexicológico, puesto qu se necesitaba de hecho um término genérico. Pero la nueva voz, antes de generalizar-se em su uso, puso de manifesto sobre todo las nuevas tendencias profundas de la enseñanza, tanto primaria como secundaria. (CHERVEL, 1990, P 61)

Ao analisar historicamente as disciplinas escolares, Chervel nos mostra que nem sempre houve essa separação entre as matérias de ensino, e até mesmo o termo disciplina surge na segunda metade do século XIX. Dessa forma, analisaremos o Ensino

de História como matéria e enquanto disciplina, portanto, envolve de intenções desde a composição de seu currículo até sua aplicação em sala de aula.

Analisar através de um telescópio, implica ampliar significativamente essas compreensões de relações de gênero, como objetos de análise histórica, e Ensino de História como disciplina escolar, envolvendo ambas em uma teia onde o primeiro está inscrito no segundo, e é muitas vezes modificado e definido por este.

Essa teia depende também de fatores externos, tais como a historiografia dominante, a metodologia do docente e os conteúdos encontrados nos livros didáticos, que em sua esmagadora maioria silenciam as mulheres, e quando estas encontram espaço nos livros e currículos, mesmo que por meio de leis que obrigam essa inclusão, o conteúdo ainda é tratado de forma marginal. Resolver esse problema, será viável ao tratarmos de homens e mulheres de forma igualitária pois:

Falar de mulheres não é somente relatar os fatos em que estiveram presentes, mas reconhecer o processo histórico de exclusão de sujeitos. Desconstruir o processo que deu origem à história feminina para reconstruí-la em bases mais reais e igualitárias é um dos desafios permanentes do ensino da história hoje. (COLLING & TEDESCHI, 2015)

Além de apresentá-las agora como sujeitos históricos, é necessário problematizar seu processo de exclusão, de modo a ressignificar suas vivências, não apenas como obrigatoriedade do ensino, mas como base real para entender processos históricos, em outras palavras, precisamos alterar o passado, de acordo com as demandas do presente.

A maneira como essas mulheres são apresentadas no Ensino de História pode interferir diretamente nas relações de gênero pois seria dado às mulheres a mesma importância que os homens no processo histórico.

Outra abordagem necessária diz respeito das relações de gênero serem historicizadas no ensino de História, mostradas como não naturais e situadas dentro de um processo histórico onde papéis são designados a homens e mulheres. A longo prazo; mostrar a mulher nos processos históricos como tendo sofrido silenciamento e problematizar historicamente as relações de gênero; poderá contribuir para uma sociedade onde se reconheça a importância de ambos os sexos, e de todas as formas de sexualidade.

A História como disciplina escolar é espaço privilegiado dos debates sobre as mulheres e as relações de gênero, e deve ressaltar sempre que:

A força do patriarcado caiu sobre as mulheres, mas obviamente afetou também definições de masculinidade. Os homens, independentemente da personalidade de cada um, deveriam assumir seus papéis de dominantes. Deviam evitar mimar as mulheres, especialmente em público. Com frequência, precisavam estar prontos a assumir deveres militares ou de outro tipo de liderança e, em princípio, eram evidentemente responsáveis pela sobrevivência econômica da família. (STEARNS, 2017, P 34)

Não apenas os papéis femininos são estabelecidos e moldados historicamente, mas o que se entende por obrigações masculinas, também é fruto dessa construção e se modifica, ressignifica, ganhando os contornos que assume atualmente.

PROCURANDO ENTRE OS MORTOS, RESSIGNIFICANDO PRESENTES E PASSADOS

Eis o que se designa, de forma edificante, reconstruir a história. A ressurreição do passado consiste em elaborá-lo de acordo com nosso desejo. (Michel de Certeau)

A prática histórica deve estar permeada de questionamentos, aberta a ressignificações e reflexões pois sempre que uma compreensão de presente é alterada, altera-se também o passado, essa busca entre os mortos, portanto, está sempre presente, o passado precisa ser repetidamente “ressuscitado”.

Com as novas perspectivas de gênero, compreendido aqui como construção social e cultural, e analisado enquanto categoria diferente do sexo, novas demandas sobre o passado, que problematizem e possibilitem a presença da mulher nos diferentes períodos históricos, inclusive nas escolas históricas, na produção de conhecimento; começam a surgir, em forma de uma necessidade ampla, pois agora trata-se não apenas de voltar ao passado e mostrar a atuação feminina, uma vez que muitas historiadoras e historiadores já o fizeram, mas de fixar essa historiografia e leva-la às salas de aula, às ruas, às conversas de bares, invadir os espaços.

Através da História, e em especial de sua pretensão ao status de verdade, que como nos diz CERTEAU:

Ao pretender relatar o real, ela o fabrica. Ela é performática. Ela torna crível o que diz e faz agir por essa razão. Ao produzir crentes, ela produz praticantes. A informação declara: ‘o anarquismo está nas nossas ruas, o crime está à nossa porta!’ o público, imediatamente, arma-se e ergue barricadas (...) (2016, p 53)

Não se trata de uma defesa de que a História crie público, mas de perceber o quanto a escrita da História, e o Ensino de História, influenciam na sociedade como um

todo, uma vez que, mesmo não tendo o historiador a pretensão da verdade, a historiografia, os textos históricos levados pelo professor à sala de aula, são muitas vezes o único contato dos alunos com aqueles fatos, e essa versão se não for problematizada será aceita e reproduzida em muitas ocasiões.

É a permanência de uma concepção de história entendida como exemplo, que segundo KOSELLECK, 2013: “*causa uma impressão tanto maior em nós quanto mais ela falar através de exemplos vividos*”, a historiografia, dessa forma, constitui-se um exercício de poder.

Por tais motivos, a narração do historiador assume um papel importante que a longo prazo constituirá uma das estratégias para o combate a violência de gênero, entendida como a violência direcionada principalmente às mulheres, que encontra motivação em estereótipos construídos para as mesmas, como a fragilidade, submissão e restrição às tarefas do lar. Dessa forma, concordamos com CERTEAU, 2016:

A narração do historiador desvaloriza ou privilegia práticas, exagera a dimensão de conflitos, inflama nacionalismos ou racismos, organiza ou desencadeia comportamentos. Ela faz o que ela diz. (...). As vozes charmosas da narração transformam, deslocam e regulam o espaço social; elas exercem um imenso poder que, por sua vez, escapa ao controle por se apresentar como a verdadeira representação do que se passa ou do que se passou. (p 53-54)

Mesmo que ao produzir historiografia os historiadores não o façam como narrativa dos fatos reais, essa força de regular o espaço social continua sendo percebida, em especial em épocas de crise, a sociedade recorre a história, para criar esperanças ou explicar conflitos. A narrativa coloca homens e mulheres em graus de importância diferenciados, situa estas como um outro em relação ao homem, e reverbera por muitos anos na sociedade de diferentes maneiras.

A violência contra a mulher é uma delas, uma vez que emerge da alteridade diferentemente de outras violências:

Pelo contrário, tal violência ocorre motivada pelas expressões de desigualdades baseadas na condição de sexo, a qual começa no universo familiar, onde as relações de gênero se constituem no protótipo de relações hierárquicas. Porém, em outras situações, quem subjuga e quem é subjogado pode receber marcas de raça, idade, classe, dentre outras, modificando sua posição em relação àquela do núcleo familiar. (BANDEIRA, 2014)

Assim, o aumento da violência contra a mulher produz alterações no presente, mostrando a necessidade do retorno ao passado para ressignificar a atuação feminina e

problematizar as relações de gênero, e de reconhecimento dos muitos trabalhos que o fizeram, para uma compreensão do passado onde mulheres e homens tenham a mesma importância.

Não se trata de compreender um outro passado, mas de entender o passado sob a modalidade de um novo presente, o que ressignifica presentes e passados, dessa forma moldamos passados, não no sentido de alterá-los, mas, de trazê-los a tona sob novas perspectivas, construímos novas visões de passado que evidenciem a importância da mulher equivalente a dos homens.

O ENSINO DE HISTÓRIA: NOVAS COMPREENSÕES DO PASSADO E O COMBATE A VIOLÊNCIA DE GÊNERO

Essa nova compreensão do passado, que coloque a mulher como figura central ao lado do homem, deve ser privilegiada como uma das formas de combate a violência e disseminada no Ensino de História, para tomar outros espaços.

O contato dos jovens com abordagens históricas que tragam em suas narrativas personagens femininas que foram “recalcadas”⁴¹, possibilita o reconhecimento, a identificação a representatividade feminina na história, como mais que coadjuvantes nesses processos, o que muda a compreensão feminina sobre si, e masculina sobre as mulheres.

E quando falamos em violência, nos referimos tanto a física, quanto psicológica e sexual, das quais as mulheres são diariamente vítimas, coisificadas, marginalizadas, reconhecidas enquanto ‘fadas do lar’, mas desrespeitadas em tantas outras situações, assassinadas, agredidas e humilhadas, por serem mulheres.

Um olhar sobre o passado que trouxesse à tona, por exemplo, história de mulheres que lutaram em guerras, como Jovita Feitosa, cearense que aos 17 anos de idade disfarçou-se de homem para lutar na guerra do Paraguai; ao ser levado ao ensino de história produz o efeito abordado por Certeau, sobre as novas demandas do presente alterarem a compreensão do passado por ser o presente outro.

Através desse novo presente, o passado, remodelado, revisitado, busca garantir que essas relações possam também ser outras. Essa nova demanda se refere a representatividade e garantia de que as mulheres serão colocadas lado a lado com os

⁴¹ No sentido de terem sido ocultas, mas estarem sempre presentes, como se fossem dados constantes e subterrâneos. (CERTEAU, 2016)

homens na escrita e ensino de história. Estamos cientes de que apenas a História e o Ensino não podem acabar com a violência de gênero, mas as colocamos como possibilidades de luta e combate.

Quando nos referimos a ser um presente outro, é pelo reconhecimento de que há muito tempo a mulher é subordinada aos mais diversos tipos de violência, disseminada no seio familiar, no entanto também remota aos tempos mais antigos a história de resistências, personagens ímpares para a história, pertencentes a todas as classes sociais.

A responsabilidade do professor de história em alterar a compreensão de presente através do passado é ímpar. Mostrar que no processo histórico, mulheres e homens exerceram papéis importantes, refletindo criticamente o processo de exclusão destas em detrimento destes, e fazer com que esse conhecimento invada os espaços, demanda tempo, mas é uma necessidade tendo em vista que os casos de violência aumentam a cada dia.

Dentre tantas outras possibilidades de volta ao passado através do presente, citemos Leopoldina, a responsável pela independência do Brasil, que entretanto ainda não protagoniza as cenas da independência, pois essa é representada nos livros, novelas, séries, Histórias em Quadrinhos e nas mídias sociais, sempre com a mesma narrativa, mostrando os mesmos atores.

Trata-se da figura de Dom Pedro II, imponentemente sentado em seu cavalo, espada erguida às margens do rio Ipiranga, na presença de seus guardas, um cenário perfeito para um acontecimento histórico que mudaria os rumos do país, ao sair retumbante do peito do então imperador, o famigerado grito “*Independência ou morte!*” e assim o país se fez independente, pela espada do seu “salvador”; eis que Pedro Américo inventa através do quadro “O Grito do Ipiranga”, um fato histórico que vem sendo sustentado e mantido seja pelos livros, novelas, filmes, imagens, em diferentes narrativas.

Toda a construção da cena pode ser questionada, e o é em livros didáticos, o lugar escolhido pelo pintor, a construção da imagem imponente e napoleônica, as fardas que seus guardas vestiam no momento, até mesmo os cavalos são objeto de questionamentos.

Outras narrativas foram construídas, embora não sejam tão amplamente divulgadas, é o caso do estudo de Lúcia Maria Bastos, intitulado “*A guerra de penas: os impressos políticos e a independência do Brasil*”, que faz uma análise através dos

impressos que circularam entre Brasil e Portugal, e possibilitaram a divulgação das ideias liberais. Segundo a autora:

Nos debates que veicularam, é possível identificar uma determinada cultura política da Independência profundamente enraizadas nas mitigadas Luzes portuguesas. De início, tendo por tema central o constitucionalismo, essa cultura política caracterizou-se por uma crítica transoceânica quase unânime aos corcundas, ou seja, aos partidários do Antigo Regime, mas não questionou a integridade do império luso-brasileiro. (NEVES, 1999, p. 1)

Lúcia Maria faz uma análise desse processo através de jornais e periódicos e mostra como a ideia constitucionalista, e a crítica aos corcundas, defensores de uma manutenção do sistema vigente, espalhou-se pelo Brasil, tornando-se constituição a palavra de ordem. Mostra ainda como essa mesma ideia constitucionalista, que visava limitar os poderes do imperador, transformou-se em separatismo, chegando ao conhecimento de uma grande parcela da sociedade.

Aqui nos deteremos a um detalhe mais singelo, uma contraposição que geralmente não é feita, como a carta chegou às mãos do imperador? Leopoldina. Mas quem seria essa mulher?

Leopoldina foi uma arquiduquesa austríaca, que veio ao Brasil casada com o então imperador Dom Pedro I, altamente instruída tendo sido educada na corte de Viena, onde começou a interessar-se por ciências naturais, estudando principalmente mineralogia e botânica. A vinda para o Brasil se deu através do casamento, alguns estudiosos afirmam que esse não era o plano de Leopoldina.

CONSIDERAÇÕES QUE NÃO SE DÃO POR FINAIS

Reconhecemos que voltar ‘entre os mortos’ e ‘ressuscitar’ histórias, ressignificar acontecimentos e incluir as mulheres de maneira definitiva no ensino de história é apenas uma das medidas a serem tomadas no combate a violência de gênero, mas é imediata.

Por compreendermos que quando não se reconhece a importância das mulheres no processo histórico, quando estas não são incluídas no ensino, quando seus feitos não tem reconhecimento, a mensagem entendida pela sociedade é a de que mulheres não são importantes, como coisas podem ser quebradas, descartadas.

É um longo percurso a ser feito, o de olhar para trás sob um presente outro e trazer de lá outras perspectivas para o feminino, mas o passo inicial foi dado no

momento em que a historiadoras e historiadores começaram a produzir sobre as mulheres, cabe agora fixar essa produção e invadir o ensino, alterando a compreensão do passado, através do presente.

Essas considerações não podem se dar por finais, cabe denomina-las iniciais, inaugurais, considerações primeiras, que dão vazão a um longo debate e, portanto, encerram-se com uma indagação: qual o papel da história na compreensão, por parte da sociedade, da importância de homens e mulheres? Como o ensino de história pode levar a ressignificação dos papéis de gênero e contribuir para o fim da violência contra as mulheres? É justo atribuir essa possibilidade ao ensino de história?

Finalizamos incitando dúvidas, reflexões e problematizações, na esperança de que estas mobilizem tanto quanto certezas jamais mobilizaram.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Lourdes Maria. **Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação**. Brasília: Revista Sociedade e Estado. Vol 29, nº 2, 2014.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria e Educação, 2, 177-229, 1990.

COLLING, Ana Maria & TEDESCHI, Losandro Antonio. **O Ensino da História e o estudo de gênero na Historiografia brasileira**. História e Perspectivas, 57, 295-314, jan/jun 2015.

DE CERTEAU, Michel. **História e Psicanálise: entre ciência e ficção**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

FONSCECA, Nívea Thais de Lima e. **“História e Ensino de História”**. 2º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

KOSELLECK, Reinhart. **O conceito de História**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

NEVES, Maria Lúcia P. **“A guerra de penas: Os impressos e a independência do Brasil”**. Artigo publicado na Revista tempo, Agosto de 1999.

REZZUTI, Paulo. **“D Leopoldina: A História não contada. A mulher que arquitetou a independência do Brasil”**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFCG

SILVA, Renán. **Lugar de dúvidas:** sobre a prática da análise histórica: breviário de inseguranças. 1º Ed, Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

STEARNS, Peter N. **História das relações de gênero.** 2º ed, 4º reimpressão, São Paulo: Contexto, 2017.



“Ensino de História e Linguagens Pedagógicas”

Coordenadores:

Prof. Dra. Uelba Alexandre do Nascimento, Prof. Me. Almair

Morais de Sá & Profa. Ma. Nádja Claudinale

**O PROJETO “PROFESSOR POR UM DIA” COMO
ALTERNATIVA PEDAGÓGICA PARA AS AULAS DE HISTÓRIA
DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Cícero Anderson de Almeida Bezerra

URCA

candbez@hotmail.com

RESUMO

Não é de hoje que o ensino de História vem sendo encarado por muitos estudantes como algo chato, desinteressante e sem sentido. A ideia da História como estudo do passado sem nenhuma relação com o presente parece prevalecer através das gerações. Inúmeros são os desafios apresentados. Observando-se essa problemática, foi introduzido nas turmas do 8º e 9º da EEF Profª Mª Dolores M. de Carvalho, da rede municipal de Várzea Alegre – CE; o projeto “Professor por um dia”, visando tornar as aulas de História mais atrativas com uso de novas linguagens e tecnologias, e estimular o protagonismo dos discentes no processo educativo, de modo que estes se reconheçam enquanto sujeitos sociais produtores de história, refletindo sobre a importância do conhecimento histórico e do professor para a sociedade, compreendendo os desafios enfrentados por este profissional cotidianamente.

Palavras-chave: História; Ensino de História, Desafios; Professor por um dia; protagonismo.

O ensino de História no Brasil durante muito tempo esteve pautado numa narrativa histórica marcada pela apresentação de personalidades, fatos pontuais, causas, desdobramentos, características sociais, econômicas, culturais e políticas de uma determinada sociedade, sob uma determinada ótica historiográfica, que variava de acordo com o período histórico, ou mesmo a interferência estatal no modelo público de educação. A História, como disciplina se consolida a partir do século XVIII.

Do século XVIII ao século XX, o desenvolvimento da pesquisa em História e a produção historiográfica produziram avanços significativos, assim como no século XXI em que houve uma ampliação e difusão do material relacionado à História disponível ao público em geral. Com uma diversidade de publicações, tanto impressas quanto digitais, sejam em formato de textos, imagens ou vídeos, e com os alunos tendo acesso a esse material no momento em que desejam, qual o papel do professor de História em sala? Como motivar os alunos a se envolverem nas aulas? Uma alternativa, diante de um aluno cada vez mais conectado e menos interessado no modelo tradicional de ensino de História, são as metodologias ativas de ensino-aprendizagem.

Diante das inúmeras transformações ocorridas no século XXI, cuja principal característica foi o avanço tecnológico dos meios de informação e comunicação, houve significativas alterações na percepção e ideias de tempo e lugar, o que exerceu uma influência determinante nas relações sociais. Nesse contexto, as Tecnologias da Informação e Comunicação- TICs e as mídias em geral, modificaram e criaram novos hábitos, comportamentos e provocaram profundas mudanças sociais, políticas e culturais no mundo contemporâneo.

Os reflexos dessas alterações podem ser percebidos na estrutura familiar e em todas as instituições da sociedade, incluindo a escola, o que passou a exigir dos professores uma nova postura frente aos desafios apresentados e as novas funções atribuídas ao ensino e as aulas de história.

Aquele professor de história que ministrava suas aulas simplesmente expositivas, preso a relatos orais de acontecimentos do passado, cujas principais ferramentas eram sempre o quadro-negro, o giz e o livro didático, precisa urgentemente refletir sobre sua prática pedagógica e buscar novos mecanismos de aprendizagem que contemplem todas as exigências da ciência histórica e seu ensino.

Libâneo enumera quais seriam as novas atitudes docentes diante do mundo contemporâneo: Assumir o ensino como mediação, Conhecer estratégias de ensinar a

pensar, ensinar a aprender a aprender, Persistir no empenho de auxiliar os alunos a buscarem uma perspectiva crítica dos conteúdos (2009, p. 28-36).

O professor de História é intimado a refletir criticamente sobre as alterações promovidas pelas novas tecnologias dentro e fora do espaço escolar, num esforço constante de compreender os impactos dessas novas ferramentas nas suas aulas. Ao aluno não convém apenas receber e interpretar a informação fornecida pela escola e pelo professor de forma verbal, mas produzi-la. A escola precisa se tornar um ambiente de produção de conhecimento.

Mas o professor teria lugar nessa “nova escola”, onde cultura e ciência fariam parte do cotidiano dos alunos? A resposta, sem dúvida nenhuma, é sim. A presença do professor continua sendo fundamental para a criação das condições afetivas e cognitivas para que o aluno se desenvolva, pois:

“O professor é quem ajuda no desenvolvimento das competências do pensar, em função do que coloca problemas, pergunta, dialoga, ouve os alunos, ensina-os a argumentar, abre espaço para expressarem seus pensamentos, sentimentos, desejos, de modo que tragam para a aula sua realidade vivida. (LIBÂNEO, 2009, p. 29)

Cada vez mais, as novas tecnologias passam a fazer parte do cotidiano dos alunos e professores. Mais do que entreter, essas tecnologias podem se tornar ferramentas de interação valiosas para auxiliar no trabalho do professor de História em sala de aula e na sua formação, desde que bem utilizadas. A função do professor não é apenas transmitir conhecimentos, mas mediar a construção do conhecimento, o que requer uma postura reflexiva, de autoavaliação e aprimoramento constante.

Freire (2003) reforça a necessidade dos educadores criarem as possibilidades para a produção ou construção do conhecimento pelos alunos (as), num processo em que o professor e o aluno não se reduzem à condição de objeto um do outro. Insiste que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2003, p. 47).

Conclui que cabe ao professor e a escola a função de “ensinar a aprender a pensar” e não somente transferir informações desconexas. Dai a importância de se reforçar o papel do professor como mediador do processo ensino-aprendizagem, principalmente quando as tecnologias passaram a fazer parte desse contexto.

O século XXI trouxe consigo transformações tecnológicas e científicas de toda sorte. É possível observar essas mudanças cotidianamente, seja no avanço da medicina,

no desenvolvimento de pesquisas, ou até mesmo na confecção de equipamentos dotados de ampla capacidade tecnológica, que cada vez mais primam por eficiência e funcionamento autônomo. Esses equipamentos, dotados de uma infinidade de recursos, estão presentes em sala de aula e, em muitas delas, tornaram-se parte integrante do material escolar. Diante de um cenário desse, onde a atenção do aluno está cada vez mais distante da lousa, será cabível ao professor de História vencer uma batalha imaginária travada entre ele e o aparelho celular do seu aluno? É aqui que se configura o grande desafio do professor em sala de aula.

A História ensinada em sala de aula, utilizando somente a narrativa como método, baseada na memorização e repetição oral de textos escritos nos livros didáticos tende a perder espaço e a afastar cada vez mais os alunos que, ao não se verem desafiados, perdem o interesse. A História é dinâmica e os processos históricos estão em constante transformação. Esse dinamismo deve ser levado para a sala de aula para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, pois só assim as aulas de história deixarão de ser enxergadas pelos estudantes como chatas e monótonas, quebrando a falsa ideia de que se trata de uma matéria decorativa que nada tem a ver com os dias atuais.

Não é de hoje que o ensino de História vem sendo encarado por muitos estudantes como algo chato, desinteressante e sem sentido. Questionam-se: porque estudar datas e pessoas que já morreram? Muitos ainda encaram a História como uma disciplina decorativa demonstrando certa antipatia. A grande dificuldade dos alunos em estabelecer uma conexão entre os fatos do passado e o contexto histórico atual, não se reconhecendo como sujeitos produtores de história, tem sido outro problema muito presente no ensino de História. A ideia da História como estudo do passado e sem nenhuma relação com o presente parece prevalecer através das gerações.

Muitos são os desafios colocados para o ensino de História no século XXI. Tanto para os professores, quanto para os alunos. Para que haja o desenvolvimento de um aluno autônomo, é necessário que ele seja a figura central no processo ensino-aprendizagem. O projeto “Professor por um dia” surge como uma alternativa para que os alunos saiam da posição de passividade e passem a agir ativamente no processo educacional, rumo a superação dos desafios do ensino de História no século XXI.

O ensino de história é visto por muitos estudantes como algo chato e sem sentido. Questionam-se: porque estudar datas e pessoas que já morreram? Demonstram grande dificuldade de estabelecer uma conexão entre os fatos do passado e o contexto

histórico atual, não se reconhecendo como sujeito produtor de história. Associa-se ao desinteresse pela disciplina a deficiência na leitura e alegação de que os textos no livro são muito extensos.

Diante dos desafios apresentados e dos problemas observados nas turmas do 8º e 9º da EEF Professora Maria Dolores Meneses de Carvalho, localizada no distrito de Canindezinho, na cidade de Várzea Alegre – CE, foi introduzido o projeto “Professor por um dia”, visando tornar as aulas de História mais atrativas e estimular o protagonismo dos discentes no processo educativo, de modo que os estudantes possam se reconhecer enquanto sujeitos sociais produtores de história e refletirem sobre a importância do professor e do conhecimento histórico para a sociedade.

O projeto “Professor por um dia” surge como uma alternativa pedagógica de intervenção nas turmas do 8º e 9º do ensino Fundamental da EEF Professora Maria Dolores Meneses de Carvalho, localizada numa comunidade rural a 30 km da cidade de Várzea Alegre, município da região Centro-sul do Ceará, denominada Canindezinho. A ideia surgiu a partir de um quadro do Fantástico, programa exibido nas noites de domingo na emissora Globo. Ao ver a atriz Mariana Ximenes participar como “Repórter por um dia” nasceu a ideia de propor aos alunos o Projeto “Professor por um dia” onde eles estariam ministrando para os seus colegas uma aula de 50 minutos sobre um assunto específico do livro didático ou outro tema relacionado a disciplina de história com o qual se identificassem.

Todas as etapas do processo pedagógico foram seguidas, desde o planejamento até a avaliação, incluindo a autoavaliação. No final cada aluno recebia um certificado de participação e nota pelo seu desempenho. O sucesso foi tão grande que a turma do 7º ano solicitou que fosse implantado na sua sala também. Desde então, no segundo semestre de cada ano, o projeto vem sendo implementado e a cada ano passa por alterações de acordo com as sugestões feitas pelos participantes.



Imagem 01 – Aluna do 8º ano planejando sua aula - “Projeto Professor por um dia” – 2013

No projeto “Professor por um dia” são trabalhados conteúdos curriculares relacionados a História local (do Distrito de Canindezinho e do município de Várzea Alegre), História do Ceará, História Geral e do Brasil e atualidades. O projeto tem como objetivos: tornar as aulas mais atraentes e estimular o protagonismo juvenil de modo que os estudantes pudessem se reconhecer enquanto personagens produtores da história (da sua história, da história da sua escola, de sua família, da sua comunidade, município, estado, país e do mundo); bem como entender como é pensado todo o processo educativo, conhecendo suas etapas, desafios e a importância do professor, do conhecimento e da história para a sociedade.

Inicialmente foi apresentada a proposta às turmas que demonstraram bastante interesse pela iniciativa e passadas as informações referentes ao processo de planejamento. Em seguida foram distribuídos os assuntos para que cada aluno fizesse um estudo sobre o mesmo sendo que podiam abordar outras temáticas mais atuais relacionadas ao tema em estudo. Foi apresentado o cronograma. Na aula seguinte começaram as apresentações obedecendo a ordem da chamada.

O professor-aluno usa sempre um jaleco com o nome do projeto para diferenciá-lo dos colegas. O mesmo faz a chamada no diário de sala do professor e ministra sua aula conforme planejado. Quando o último aluno ministra a sua aula, é feito um trabalho de contextualização envolvendo todos os assuntos trabalhados. E por fim os

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFMG

alunos fazem a autoavaliação do projeto registrando seus pontos de vistas numa pesquisa de opinião, onde são apontados os pontos fortes e fracos do projeto. Em data marcada é realizada uma cerimônia para entrega de certificados.

Ao longo das edições do projeto, os alunos participantes puderam observar a importância do planejamento na atividade docente e protagonizaram o processo educativo durante o desenvolvimento do mesmo. A avaliação sempre se dá de forma contínua e processual baseada na participação e envolvimento dos estudantes durante a sua aula e a de seus colegas. Para uma avaliação individual satisfatória o aluno precisa ministrar a sua aula e participar efetivamente durante as aulas dos seus colegas. São produzidos relatórios individuais sobre a experiência vivenciada.

Ao longo do trabalho pode-se observar o quanto os alunos consideram e valorizam a iniciativa, apesar de se tratar de algo simples. Pode-se também perceber que nem sempre é necessário grandes investimentos financeiros na educação para se alcançar bons resultados. O projeto é autossustentável. Quando o professor titular da disciplina precisa se ausentar para participar de formações, as aulas acontecem normalmente na sua ausência, sem a necessidade da presença de um substituto.



Imagem 02 – Aluno do 9º ano ministrando aula no Projeto - 2014

O projeto tem tido uma grande aceitação pelos alunos e o sucesso de sua primeira edição em 2013 foi tão grande que a turma do 7º ano solicitou que o mesmo fosse implantado na sua sala também. Desde então, no segundo semestre de cada ano, o projeto vem sendo implementado e apresenta-se como estratégia pedagógica para tornar

as aulas de história mais atrativas e o conhecimento histórico mais significativo para os alunos.



Imagem 03 – Trabalho em grupo sugerido por um dos alunos em sua aula no projeto – 2015

O projeto começou de maneira bem informal. Os alunos tinham liberdade para utilizar os recursos e as metodologias que julgassem mais inovadoras. Muitos utilizaram músicas, vídeos, dinâmicas de grupo, caça-palavras, palavras cruzadas, jogos de pergunta de respostas, debates, etc. Outros se mantiveram presos a leituras de textos que selecionaram ou do próprio livro. Mas, uma constatação foi que não houve resistência por parte dos alunos em fazerem as leituras e as atividades sugeridas pelos colegas quando estes estavam na condição de professor.

Importante ressaltar que durante as aulas ministradas pelos alunos podia-se perceber o quanto eles se sentiam importantes ocupando o lugar do professor. Sem contar nos valores construídos como o respeito mútuo pelos colegas. Outro ponto que merece destaque é que até mesmo aqueles alunos mais tímidos conseguiram participar de maneira efetiva do projeto. Sem dúvidas foi uma experiência bastante marcante e enriquecedora. Isso pode ser constatado nos relatórios produzidos pelos participantes.

As aulas de história são um espaço bastante oportuno para promover o debate necessário sobre questões do passado e atuais, considerando que se trata de uma disciplina escolar de caráter reflexivo, que está conectada com os acontecimentos não só do passado, mas também do presente, propiciando um ambiente de discussão no qual os

sujeitos se reconheçam enquanto sujeitos participantes e protagonistas dos processos. Em outras palavras

A história ensinada serve para ajudar a criar identidades, mas serve principalmente para que as pessoas reconheçam-se como sujeitos, como parte também de um coletivo, conheçam suas possibilidades e limitações de ação na história. Desta forma, serve também para questionar identidades inventadas (...) (CERRI, 1999, p.6)

Ao elaborar um trabalho com projetos, busca-se superar as práticas habituais, monótonas, descontextualizadas do processo educacional por uma prática mais dinâmica, prazerosa e contextualizada, proporcionando situações de aprendizagem em que os alunos aprendam fazer errando, acertando, pesquisando, levantando hipóteses, experimentando, investigando, refletindo, construindo, intervindo, concluindo com conteúdos diversificados, contextualizados, gerando situações de aprendizagem reais e significativas, trabalhando os conteúdos de forma interdisciplinar e contextualizada.

Nas séries iniciais, a escola tem privilegiado o ensino de Língua portuguesa e matemática e colocado em segundo plano o ensino de história. Isso tem gerado uma lacuna entre os conhecimentos que os alunos deveriam compreender nessa etapa e nas séries seguintes. O Ensino de História nas séries iniciais deve considerar a história de vida do aluno, uma vez que somos seres históricos. Contudo o Ensino de História, nas palavras de Cruz:

Estudar História e Geografia na Educação Infantil e no Ensino Fundamental resulta em uma grande contribuição social. O ensino da História e da Geografia pode dar ao aluno subsídios para que ele compreenda, de forma mais ampla, a realidade na qual está inserido e nela interfira de maneira consciente e propositiva. (2003, p. 2)

Podemos afirmar que tem prevalecido no campo da história uma didática orientada pela busca pelo passado, desconectado das questões do tempo presente. Marc Bloch (1997) foi um dos primeiros historiadores a afirmar que o objeto da História não é o passado, mas os homens, os homens no tempo – um tempo concreto e vivido que informa, forma e (re)constrói as experiências humanas.

Constatamos no dia-a-dia que é um desafio para o professor ensinar História nestes novos paradigmas, de forma a acabar com a decoreba e pensar historicamente. A disciplina de história é campo fértil para uma ação relevante sobre discussões do presente e na formação de cidadãos autônomos, valorizando as marcas deixadas pelos homens e que permitem uma interpretação dos seus atos cotidianos que possibilitaram a

construção da sociedade da sua época e os efeitos produzidos nas sociedades que os sucederam.

Refletir sobre as realidades vividas e as transformações ocorridas na forma de ensinar e aprender, compreendendo o passado sem perder de vista as peculiaridades dos desafios atuais é uma tarefa atribuída aos professores de história. E esse exercício deve ser feito com a consciência de que não se deve emitir juízo de valores. É necessário considerar as mentalidades próprias dos sujeitos envolvidos, dos períodos estudados e observá-los com lentes do presente.

REFERÊNCIAS

CERRI, Luis Fernando. **Os objetivos do ensino de História**. Londrina, v. 5, p. 137-146, Out. 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

LIBÂNEO, Carlos José; PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança**. Educ. Soc. Campinas. vol. 20, n. 68, Dez. 1999

**ENSINO DE HISTÓRIA, HQ E CANGAÇO: USOS E
POSSIBILIDADES EM SALA DE AULA DA HQ *LAMPIÃO EM
QUADRINHOS*, DE RUBEN WANDERLEY FILHO**

Cícero Soares Varela
URCA/PROFHISTÓRIA
cs.varela77@gmail.com

RESUMO

As Histórias em Quadrinhos podem ser objetos de pesquisas pensados a partir das novas abordagens historiográficas, e assim, documento histórico, e como ferramenta didática para o ensino de História. Em face disso, este artigo objetiva apresentar as possibilidades e a potencialidade didática oferecidas pela HQ *Lampião em quadrinhos* (1997), de Wanderley Filho, para aprendizagem do conhecimento histórico, além de oferecer uma breve análise do Cangaço como fenômeno social. Para tanto, apresentaremos as abordagens metodológicas das HQs e como essas são inseridas na narrativa gráfica *Lampião em quadrinhos*. Para efeito de argumentação, propomos um diálogo com algumas reflexões desenvolvidas pelo historiador inglês Eric Hobsbawm, advindas de seu esforço em compreender o fenômeno do Banditismo Social.

Palavras-chave: História em Quadrinhos; Banditismo Social; Cangaço; Lampião.

INTRODUÇÃO

No âmbito das novas abordagens historiográficas e das metodologias aplicadas ao ensino de História, especialmente aquelas voltadas à linguagem e comunicação, consideramos relevante o papel evidenciado pelas Histórias em Quadrinhos nos estudos de temáticas históricas e problemáticas sociais. Na prática, as HQs podem ser objetos de pesquisas pensadas a partir das abordagens historiográficas, e assim, documento histórico, e como ferramenta didática para o ensino de História.

Concomitante às novas abordagens, a demanda constante para aperfeiçoar as estratégias de uso de documento histórico em sala de aula em seus diversos contextos possibilita, sem dúvida, a compreensão das singularidades e multiplicidades do conhecimento histórico. Como indica Schmidt e Cainelli (2004), o uso de documento histórico no processo ensino-aprendizagem “é indispensável como fundamento do

método de ensino, principalmente porque permite o diálogo do aluno com as realidades passadas e desenvolve o sentido da análise histórica”.

Assim, ao entendermos as Histórias em Quadrinhos como documento histórico, temos nítida compreensão de que a narrativa gráfica emprega uma sequência de imagens para se estruturar enquanto narrativa acerca de uma determinada temática. Em nosso caso, HQ *Lampião em quadrinhos*, de Ruben Wanderley Filho, ao fazer uso de representações e situações vividas dentro do contexto social do sertão nordestino durante o fenômeno do cangaço, possibilita a análise histórica nas aulas de História.

Como indica Schmidt e Cainelli (2004), esse contato direto com o documento histórico/ferramenta didático, “permite o diálogo do aluno com as realidades passadas e desenvolve o sentido de análise histórica”. As autoras ainda afirmam que

O contato com as fontes históricas facilita a familiarização do aluno com formas de representação das realidades do passado e do presente, habituando-o a associar o conceito histórico à análise que o origina e fortalecendo sua capacidade de raciocinar baseada em uma situação dada. (SCHMIDT; CAINELLI, 2004:94)

É fundamental, no uso de documentos históricos tanto na pesquisa quanto no ensino, lembrar que o trabalho com Histórias em Quadrinhos implica procedimentos relacionados à crítica documental. Exige, portanto, analisar as relações entre HQ e História, narrativa gráfica e narrativa histórica, arte sequencial⁴² e temática histórica. Dessa forma, para o uso de HQs em sala de aula, é imprescindível compreender os processos de produção, circulação, interesses e vinculações.

Conforme aponta Waldomiro Vergueiro (2014), a aproximação das HQs das práticas pedagógicas revela as suas potencialidades didáticas como meios para transmissão de conhecimento histórico. Segundo o autor,

A percepção de que as histórias em quadrinhos podiam ser utilizadas de forma eficiente para a transmissão de conhecimentos específicos, ou seja, desempenhando uma função utilitária e não apenas de entretenimento, já era corrente no meio “quadrinhístico” desde muito antes de seu “descobrimto” pelos estudiosos da comunicação. As primeiras revistas em quadrinhos de caráter educacional publicadas nos Estados Unidos, tais como *True Comics*, *Real Life Comics* e *Real Facto Comics*, editadas durante a década de 1940, traziam antologias de histórias em quadrinhos sobre personagens famosos da história, figuras literárias e eventos históricos. (RAMA; VERGUEIRO, 2014, p. 17)

⁴² Will Eisner (1985) estabelece a técnica e a estrutura dos quadrinhos como arte sequencial, onde o arranjo de imagens e palavras narra uma estória e dramatiza uma ideia.

Essa capacidade pedagógica foi percebida por Entidades governamentais, como o Departamento de defesa dos Estados Unidos⁴³, pelo governo de Mao Tse-Tung, com campanhas educativas e propaganda ideológica. Esse caso é descrito por Waldomiro Vergueiro (2014)

A percepção dos benefícios pedagógicos dos quadrinhos não ficou restrita apenas a autores e editores. Nos anos 50, na China comunista, o governo de Mao Tse-Tung utilizou fartamente a linguagem das histórias em quadrinhos em campanhas “educativas”, utilizando-se do mesmo modelo de retratar “vidas exemplares” explorado pelas revistas religiosas, mas enfocando representantes da nova sociedade que se pretendia estabelecer no país. As histórias podiam enfocar, por exemplo, a vida de um soldado que, a caminho de seu quartel, ao encontrar uma pobre velhinha sem forças para caminhar, desviava-se de seu caminho e a levava às costas até sua casa, passando a imagem de “solidariedade” que o governo chinês pretendia vender à população. (RAMA; VERGUEIRO, 2014, p.18)

Observadas as possibilidades, a utilização das Histórias em Quadrinhos na aula de História deverá estar relacionada à abordagens específicas e aos objetivos de ensino. Waldomiro Vergueiro (2014) também destaca este aspecto ao mostrar que as HQs

tanto podem ser utilizadas para introduzir um tema que será depois desenvolvido por outros meios, para aprofundar um conceito já apresentado, para gerar uma discussão a respeito de um assunto, para ilustrar uma ideia, como uma forma lúdica para tratamento de um tema árido ou como contraposição ao enfoque dado por outro meio de comunicação. (RAMA; VERGUEIRO, 2014, p. 26)

Com base nas perspectivas levantadas, o trabalho docente com Histórias em Quadrinhos oferece possibilidades pedagógicas e didáticas consideráveis para o desenvolvimento da aprendizagem e da compreensão histórica. O desenvolvimento da compreensão da narrativa histórica mediante a narrativa gráfica e a aquisição de habilidades na assimilação de noções e conceitos próprios da História, embora sob a perspectiva da didática, certamente constituem fundamentos importantes no processo de ensino-aprendizagem de História.

Em vista disso, a utilização de HQs em atividades de sala de aula, como suporte da memória social e da produção cultural, configura em uma apropriação de eventos históricos, relações sociais e personagens históricos para explicar o passado. Dessa

⁴³ Durante a Segunda Guerra Mundial, como a colaboração de Will Eisner, o Departamento de Defesa dos Estados Unidos utilizou os quadrinhos na elaboração de manuais para o treinamento de tropas.

forma, a narrativa gráfica e arte sequencial expressam frequentemente os campos do imaginário, das representações e dos aspectos políticos e sociais de uma dada sociedade.

A história do Cangaço encontra-se, assim, marcada pela existência de narrativas, imagens e representações que pretendem explicar ou esclarecer cenas e personagens do sertão nordestino, durante o fenômeno do cangaço. Porém, a compreensão destes elementos através da HQ *Lampião em quadrinhos* e sua finalidade didática exige uma análise crítica e uma reflexão pedagógica. É imperativo, portanto, perceber os aspectos fundamentais das metodologias de ensino de História e aproximar ensino e pesquisa.

Entre diversas temáticas e representações apresentadas na HQ *Lampião em quadrinhos*, a figura do cangaceiro e o cotidiano sertanejo problematizam eventos históricos e os conflitos sociais e políticos do período. Dado o contexto e o espaço em que estão inseridos, as tramas, intrigas, alianças, a HQ *Lampião em quadrinhos* constrói significados e sentidos interligando imagens e textos. Esse processo de construção é um elemento importante na produção da narrativa gráfica. E, sem dúvida, fomenta problematização deste suporte como fonte e documento em sala de aula.

Dessa maneira, com a intenção de promover uma educação significativa, o contato dos alunos com a HQ *Lampião em quadrinhos* e os contextos históricos, apresentado no livro didático, proporcionam a construção do conhecimento histórico e a compreensão da conjuntura social e política. Um exemplo dessa dinâmica é a presença da Coluna Prestes no sertão nordestino. Materializada na História em Quadrinhos, o episódio articula os fatos históricos que, quando levados à sala de aula, problematiza a narrativa histórico.

De fato, o episódio citado foi retratado com intencionalidade e propósito de, por intermédio de uma narrativa gráfica, exibir determinado acontecimento da história do Brasil e certo entendimento do autor sobre o fato. Como expresso anteriormente, são necessários questionamentos sobre a produção e função da HQ no momento em que ela foi elaborada. Somente assim, *Lampião em quadrinhos* apresentará suas particularidades como fonte histórica e ferramenta didática.

HISTÓRIA EM QUADRINHOS: ABORDAGENS METODOLÓGICAS

As novas abordagens metodológicas que têm as Histórias em quadrinhos como objeto e instrumento de ensino vêm sendo discutidas por diversos pesquisadores, dentre eles Wiil Eisner, Waldomiro Vergueiro, Ângela Rama e Túlio Vilela. Em seu texto *Os*

quadrinhos na aula de História, Túlio Vilela (VILELA IN: RAMA; VERGUEIRO, 2014) elabora uma relevante reflexão acerca do uso dos quadrinhos por parte dos professores e almeja fundamentar a utilização das HQs na aula de História.

Para o autor mencionado, Histórias em Quadrinhos “podem ser utilizadas para ilustrar a época em são ambientadas”, como também “podem ser lidas como registro da época em foram criadas” e ainda “como rico ponto de partida para discutir temas, conceitos e aspectos importantes” tais como dominação-resistência e a desigualdade social. Assim, o historiador/docente deve estar atento às possibilidades que a HQ *Lampião em quadrinhos* proporciona, visto que deve ser evitado usá-la como mera ilustração de conclusão de assunto. O trabalho com esta fonte implica, de fato, fomentar e indicar novos questionamentos e novas problemáticas sobre o conhecimento da História.

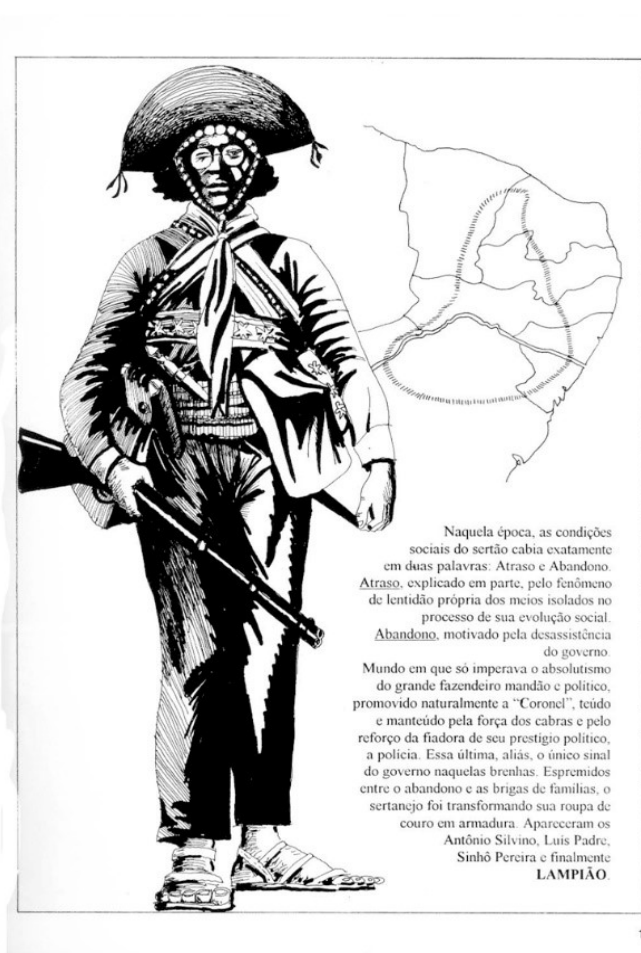


Figura 1 - Lampião e o sertão / Rubem Wanderley

Além dos argumentos até agora apresentados, uma questão relevante é a compreensão de Wanderley Filho sobre o cangaço. Não apenas seu significado imagético, mas sua concepção histórica, alinhamento ou não, a produção historiográfica e o trabalho com fontes históricas. É, principalmente, a partir das suas intencionalidades, e muitas vezes presentes nos não dito, que seus anseios e projetos se manifesta ao pesquisador. Nesse sentido, analisar a narrativa gráfica e as especificidades do universo de Wanderley Filho torna-se um eixo

para compreender sua obra.

Publicado em 1997 com o apoio da Lei de Incentivo à Cultura do Ministério da Cultura⁴⁴ e patrocinado pela Cipesa Engenharia S.A.⁴⁵, *Lampião em quadrinhos* é um trabalho de pesquisa de campo. Na sequência dos quadros, identificamos imagens que representam o Rio São Francisco, a residência da Baronesa de Água Branca – AL, a estação ferroviária de Mossoró e a igreja de São Vicente em Mossoró, ambos no Rio Grande do Norte.



Figura 2 - Movimentação / Rubem Wanderley

o processo de construção de *Lampião em quadrinhos* a partir da relação entre a estética e a intenção do autor, a narrativa gráfica e os fatos históricos selecionados. Tal exercício, aponta para aspectos precisos do contexto e para as temáticas abordadas e evidenciam sentimentos, pensamentos e emoções. Wanderley (1997) explica o recorte histórico

Enfoquei fatos que considero primordiais na vida do bandoleiro. Sua infância, as causas e co-causas que o levaram a tornar-se cangaceiro, a batalha do “Poço Branco”, que foi seu batismo de fogo e início de seu domínio por todo o sertão, o assalto a “Baronesa de Água Branca”, seu

⁴⁴ Uma abordagem possível é analisar a HQ *Lampião em quadrinhos* a partir do edital do Ministério da Cultura. O que não será feito neste trabalho.

⁴⁵ Empresa de construção em Maceió, Alagoas. Atualmente faz parte do grupo Gafisa S.A., formam Joint-Venture para atuar em Alagoas.

encontro com o Padre Cícero em Juazeiro e sua promoção a capitão; a famosa batalha de “Serra Grande” em Pernambuco, o frustrado (sic) ataque à cidade de Mossoró, seu encontro com Maria Bonita, na Bahia e finalmente, o trágico combate de Angicos, em Sergipe. (FILHO, 1997)

Dessa maneira, para estudar a HQ *Lampião em quadrinhos* é necessário reunir informações a respeito do autor e pensar sua produção a partir do contexto e dos elementos socioculturais e políticos presentes na narrativa gráfica, quanto no momento da elaboração. Relacionar estas informações, envolvidas de significações, proporciona lastro para a compreensão e análise da história em quadrinhos. Vilela (2014) ressalta essa importância ao propor alguns procedimentos de leitura.

Quem é(são) o(s) autor(es)?

Sempre que possível, o ideal é reunir informações a respeito dos autores. Se quisermos, por exemplo, analisar uma história em quadrinhos do Capitão América, super-herói, criado durante a Segunda Guerra Mundial, antes da entrada (declarada) dos Estados Unidos no conflito, é importante levarmos em conta o fato de que seu criador, o desenhista Jack Kirby (1917-1994), pseudônimo de Jacob Kurtzberg, era um norte-americano de ascendência judaica. Assim, tinha fortes razões pessoais para criar um herói que lutava contra o nazismo, cujo antisemitismo era notório. (VILELA, 2014, p. 113)

Nesse procedimento de leitura, o autor citado, ainda reforça a necessidade de levantar outros questionamentos, como “Quando e onde foi produzida?”, “Para quem fala?”, “A quem se destina?” e “Qual a sua finalidade?”. Essa metodologia, relacionado, também, às funções da narrativa gráfica, encontra aporte quando Vilela afirma que “ainda que inconscientemente, toda história em quadrinhos reflete valores, visões de mundo, ideologias”. E que, autor “pode tanto expressar uma posição estritamente pessoal (o chamado “trabalho de autor”)", como ainda, no caso de uma história em quadrinhos criada sob encomenda “reproduzir um discurso que reflita o posicionamento político da editora ou companhia para qual trabalha”. (VILELA, 2014, p. 113).

A considerar os procedimentos de leitura propostos por Vilela, a identificação dos elementos da arte sequencial e da temática histórica presentes na HQ *Lampião em quadrinhos*, revelará aspectos que demonstram o contexto que a história em quadrinhos foi produzida, mas, também, indicará as questões, as informações, os conceitos e problemas a respeito do tema e da narrativa gráfica. Assim, a compreensão da elaboração e a subjetividade do autor contribuirá para análise a respeito da representação do cangaço e do aspecto histórico.

Todas as abordagens teóricas e metodológicas expostas até agora, ainda que sem minúcias, dialogam no estudo e análise das Histórias em Quadrinhos no âmbito da pesquisa e do ensino. As relações entre as problemáticas e as finalidades da HQ *Lampião em quadrinhos* interligam as estruturas entorno da produção e do contexto social, tecendo uma rede de representações e significados sobre o cangaço, especificamente, e de modo geral, sobre as primeiras décadas do século XX no nordeste brasileiro.

Expor as discussões de documento histórico e, de natureza igual, de possibilidades pedagógicas e didáticas é imprescindível para as novas propostas de pesquisa, estudo e uso de tais fontes em sala de aula. Se, em primeiro momento, os discentes são impelidos a compreender todo o entorno de produção da História em Quadrinhos, e em outro, eles terminam por produzir novos entendimentos a respeito da realidade que, a princípio, eram verdades e conceitos absolutos.

Esse é o caso, por exemplo, da representação de Lampião, dos cangaceiros e do Padre Cícero na narrativa gráfica de *Lampião em quadrinhos*. Essas representações quando expostas em uma sequência narrativa, por meio de imagens, proporcionam inúmeras possibilidades de análise tanto para os discentes quanto para o docente. Ao serem consideradas essas concepções, em especial a figura do cangaceiro, a consciência dos aspectos históricos presentes na obra permitirá compreender conceitos importantes para a História.

LAMPIÃO EM QUADRINHOS: USOS E POSSIBILIDADES

Adentrar as páginas da HQ *Lampião em quadrinhos* é, por certo, deparar-se com traços claro-escuro que Ruben Wanderley escolheu para representar o sertão nordestino, um desenho que mistura a arte sequencial clássica com a xilogravura nordestina. O autor registra em quase 150 páginas, lugares, cidades, situações cotidianas, representações, mudanças, injustiças, desigualdades e conflitos sociais e políticos. Trilha uma narrativa centrada em Virgulino Ferreira da Silva – Lampião dentro do contexto social do sertão. Ambienta a problemática cangaço e a jornada herói⁴⁶ em um espaço geográfico marcado pela ocorrência da seca.

⁴⁶ Joseph Campbell em *O herói de mil faces* observa que, em todas as histórias, existe um herói e que a narrativa gira em torno de suas peripécias. Campbell desenvolveu uma estrutura de eventos que demonstra que o herói passa por doze etapas. Nesse trabalho, não iremos analisar esses aspectos na HQ

Preocupado com a verossimilhança histórica de sua narrativa gráfica, Wanderley empreendeu uma pesquisa aparada em abundante bibliografia, que se encontra informada no final da HQ. Em sua narrativa, insere *Lampião em quadrinhos* no contexto historiográfico sobre o cangaço ao apresentar aspectos de piedade, bondade, e senso de justiça e a família Ferreira, presentes na bibliografia consultada. O autor enfatiza o referencial teórico ao enunciar que

Para realizar este trabalho, procurei esboçar um roteiro e escolhi a coletânea do Padre Frederico Bezerra Maciel – Lampião, seu tempo e seu reinado – não por ser o melhor de tantos bons livros escritos sobre o tema, mas, principalmente por ser o que melhor se adaptava ao que pretendia realizar em quadrinhos. Neste sentido, procurei condensá-los aos desenhos. Utilizei-me, também, de outros livros, como “Lampião, o Rei do Cangaço”, do escritor americano Billy Jaynes Chandler; “Capitão Lampião”, de Nertan Macedo; “Sila, uma Cangaceira de Lampião”, de Ilda Ribeiro e Israel Araújo; “Como dei cabo de Lampião”, do Capitão João Bezerra, com prefácio de Frederico Pernambucano de Melo. (FILHO, 1997)



Figura 3 - Nascimento / Rubem Wanderley

Com base em pesquisas bibliográficas e de campo, a maneira pela qual o autor apresentou suas personagens e as desenvolveu na narrativa gráfica contribui para revelar a preocupação com narrativa histórica. O enredo segue a cronologia dos fatos, prólogo com o nascimento (Figura 03) e epílogo com a

Lampião em quadrinho. Citamos a “Jornada do herói” por termos encontra da narrativa gráfica etapas desse modelo. Também, não é preocupação neste momento entrar na seara Lampião herói ou vilão.

morte de Lampião e seu bando. Entre esses dois fatos, há uma série de encontros e desencontros apresentadas na história de Lampião e na formação e atuação do cangaço.

Lampião em quadrinhos percorre um panorama muito vasto do contexto cultural do sertão nordestino e se projeta para além da problemática social, conduzindo a narrativa transitando entre coronelismo, política e religião; sertão, propriedade e miséria; cangaço, violência e banditismo⁴⁷ envolvendo as relações do homem com seu meio e seu tempo. Entretanto, essas relações são construídas a partir de interpretações românticas, fatalistas e deterministas acerca do tema.

Essa construção do cangaço está vinculada, ainda que implícito na HQ, à teoria do banditismo social (HOBSBAWN, 2015) e ao uso desse conceito para entender o fenômeno. Em *Bandidos*, Hobsbawn (2015) ver o fenômeno por intermédio do enfoque popular, aproximando a trajetória de Lampião a outros bandidos de diferentes partes do mundo e procurando compreender suas motivações dentro das relações econômicas e de poder, além do *Modus operandi*.

Nas montanhas e nas florestas, bando de homens violentos e armados, fora do alcance da lei e da autoridade (tradicionalmente, mulheres são raras), impõe suas vontades a suas vítimas, mediante extorsão, roubo e outros procedimentos. Assim, o banditismo desafia simultaneamente a ordem econômica, a social e a política, ao desafiar os que têm ou aspiram ter o poder, a lei e o controle dos recursos. Esse é o significado histórico do banditismo nas sociedades com divisões de classe e Estados. (HOBSBAWN, 2015, l. 219).

Decerto, o cangaço não podia existir fora das condições geográficas e das estruturas social e econômica. Epidêmico em épocas de grande pobreza ou de crises econômicas (HOBSBAWN, 2015), o banditismo - no nosso caso, o cangaço - manifesta-se na capacidade de controlar pessoas e recursos por meio da opressão por parte de figuras políticas ou



Figura 4 - Poder político / Rubem Wanderley

⁴⁷ Para a lei, quem quer que pertença a um grupo de homens que atacam e roubam com violência é um bandido, desde aqueles que se apoderam de dinheiro destinado a pagamento de empregados, numa esquina de cidade, até rebeldes ou guerrilheiros organizados que não sejam oficialmente reconhecidos como tal (HOBSBAWN, 2015, l. 466)

coronéis⁴⁸, em um explícito jogo de poder, e disputas entre famílias e/ou políticos locais (Figuras 04)

A partir do desdobramento desses eventos (Figuras 04), diversas problemáticas puderam ser estudadas e analisadas em sala de aula, especialmente, as disputas entre as famílias, os atos de vingança, as relações políticas e os motivos para entrada no cangaço. A identificação e compreensão desses vínculos e a correlação entre os fatores políticos e econômicos permitem interpretar o cangaço conforme o conceito de banditismo social de Eric Hobsbawm. Na prática, *Lampião em quadrinhos* estará exercendo função tanto de fonte histórica quanto de ferramenta didática.

Para Hobsbawm (2015, l. 480), os bandidos sociais “são proscritos rurais que o senhor ou Estado encaram como criminosos, mas continuam a fazer parte da sociedade camponesa”, dentro da sociedade seriam respeitados e benquistos. Em geral, a população os julgaram, segundo o autor, “heróis, campeões, vingadores, pessoas que lutam por justiça, talvez até mesmo vistos como líderes da libertação e, sempre, como homens a serem admirados, ajudados e sustentados” (HOBSBAWM, 2015, l. 480).

Assim, esses bandidos seriam distinguidos por seu compromisso para com as causas sociais, símbolo de resistência e protesto, uma vez que combatiam os inimigos dos camponeses: o coronel e o Estado. Por compartilhar a sina e os valores do povo, além da visão de mundo das comunidades que estão inseridos, recebiam apoio e proteção e eram vistos como “figura de protesto e rebelião social”.

Ainda em *Bandidos*, o historiador afirma que “os



Figura 5 - Corrigir injustiças / Rubem Wanderley

⁴⁸ Descendentes de membros da Guarda Nacional e ou de latifundiários.

bandidos corrigem os erros, desagravam as injustiças e, ao assim proceder, põem em prática um critério mais geral de relações justas e equitativas entre homens em geral”, e na singularidade da ação “entre os ricos e pobres, os fortes e fracos.” (HOBSBAWM, 2015, l. 635). No entanto, Hobsbawn pondera:

Trata-se de um objetivo modesto, que permite que os ricos continuem a explorar os pobres (mas não além daquilo que tradicionalmente se aceita como "justo"), que os fortes oprimam os fracos (mas dentro dos limites do aceitável, e tendo-se em mente seus deveres sociais e morais). Não exigem que não haja mais senhores, nem mesmo que os senhores não tomem as mulheres dos servos, mas apenas que, depois de fazê-lo, não fujam à obrigação de dar educação aos filhos bastardos. (HOBSBAWM, 2015, l. 635)

Em *Lampião em quadrinhos*, a relação entre fortes e fracos e o entendimento do cangaço como ação para corrigir injustiças (Figura 05) poderá representar e aproximar a narrativa de Wanderley a teoria de Hobsbawn. Em sala de aula, o contato com a HQ e o conceito possibilitarão a compreensão em torno da narrativa gráfica e das reflexões próprias da História. Para demarcar um ponto de partida para exercício didático: A trajetória de Virgulino Ferreira da Silva, exibido em *Lampião em quadrinhos*, apresenta narrativas para ilustrar a teoria Hobsbawn?⁴⁹

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Entendermos a História em Quadrinhos a partir de suas especificidades e particularidades, próprias das narrativas gráficas é, também, questioná-la como fonte. É removê-la do ambiente comum da ilustração dos fatos e do entretenimento e compreendê-la como fonte, objeto de estudo e ferramenta didática. Nesse sentido, as inúmeras possibilidades oferecidas pelas HQs permitem a construção de novos conhecimentos, especialmente quando problematizadas em sala de aula.

Nessa pesquisa, percebermos que as relações entre as problemáticas e as finalidades da HQ *Lampião em quadrinhos* interligam as estruturas entorno da produção e do contexto social, tecendo uma rede de representações e significados sobre o cangaço, especificamente, e de modo geral, sobre as primeiras décadas do século XX no nordeste brasileiro. Assim, essa pesquisa teve como premissa, justamente, a ideia de que as HQs, quando trabalhadas a partir de referências, conceitos e abordagens possibilitam novas e diferentes percepções do processo histórico.

⁴⁹ No desenvolvimento da análise tenho contato com as teses demonstradas por Luiz Bernardo Pericás que inovam na interpretação propriamente dita do cangaço.

Portanto, como resultado desse trabalho, consideramos imprescindível para as novas propostas de pesquisa, estudo e uso de HQs em sala de aula, as discussões dessas fontes como documento histórico e, de natureza igual, de ferramentas didáticas. Pois, se, em primeiro momento, os discentes são impelidos a compreender todo o entorno de produção da História em Quadrinhos e nas estruturas das narrativas gráficas, e em outro, eles são impelidos a produzir novos entendimentos a respeito da realidade que, a princípio, eram verdades e conceitos absolutos.

REFERÊNCIAS

FILHO, Ruben Wanderley. **Lampião em Quadrinhos**. Maceió/AL: s/ed., 1997.

HOBBSAWM, Eric. **Bandido**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015. Arquivo Kindle.

RAMA, Ângela.; VERGUEIRO, Waldomiro. (Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004. – (Pensamento e ação no magistério).

VILELA, Túlio. Os quadrinhos na aula de História. IN: RAMA, Ângela.; VERGUEIRO, Waldomiro. (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

**A IMPORTÂNCIA DO MÉTODO ESCOLÁSTICO-TOMISTA DE ENSINO
PARA O DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA**

*Claudio Pedrosa Nunes*⁵⁰

claudio.nunes@ufcg.edu.br

RESUMO. O presente estudo objetiva analisar o modelo escolástico-tomista de ensino e sua utilidade para o desenvolvimento da formação universitária em nível de graduação e pós-graduação. Abordam-se as quatro etapas fundamentais do ensino escolástico-tomista (*lectio, quaestio, disputatio e determinatio*), examinando de forma propedêutica o perfil de cada qual e realizando as correspondentes conexões para o desenvolvimento da instrução acadêmica como um todo. Faz-se referência à especial relevância que tal método de ensino ostenta mesmo na contemporaneidade e sua improvável superação quando confrontado com outros modelos educativos.

Palavras-chave: 1. Método. 2. Escolástico. 3. Ensino. 4. Formação.

RESUMEN. El presente artículo contiene análisis acerca del modelo escolástico tomista de enseñanza y su utilidad para el desarrollo de la formación universitaria a nivel de licenciatura y posgrado. Trata de las cuatro etapas esenciales de la educación escolástica tomista (*lectio, quaestio, disputatio y determinatio*), con análisis detallada del perfil de cada cual, haciendo las conexiones pertinentes para el desarrollo de la instrucción académica en su conjunto. Se hace referencia a la especial relevancia que tal método ostenta en la actualidad e incluso su improbable superación ante otros modelos educativos.

Palabras clave: Método 1. Escolástico. 2. 3. Enseñanza. 4. Formación.

Introdução

O Século XIII notabilizou-se como o tempo de surgimento e apogeu das universidades e da sedimentação do cristianismo católico. A causa central de eclosão das universidades no Século XIII foi especialmente o desejo dos letrados de defender

⁵⁰ Pós-doutor em Direito pela Universidade de Coimbra. Doutor em Ciências Jurídico-Filosóficas pela Universidade de Coimbra. Professor Adjunto IV da UFCG (Brasil). E-mail: claudio.nunes@ufcg.edu.br.

interesses e ideologias comuns, através de associações corporativas. Com efeito, na Idade Média, a cultura e a civilização europeias passaram por significativas transformações, tendo como base a doutrina cristã católica e a difusão desta por meio de um regime de ensino bem definido.

A partir do Medievo, as descobertas científicas decorreram da efervescência da cultura e da necessidade de organização das cidades. Um novo mundo espiritual e cultural passara a constituir o dia a dia da comunidade. Nesse panorama, o ensino escolástico-tomista obteve especial destaque. Os métodos de ensino medievais constituíram indubitavelmente um marco singular na história da cultura humana a partir daquele estágio temporal, mormente por conduto da doutrina pedagógica e das teorias do conhecimento de Tomás de Aquino expostas sobretudo na *Suma Teológica*.

A exposição exata e analítica dos problemas e discussões, o esforço pela clareza e tecnicidade dos conceitos e definições, a propriedade dos silogismos e o emprego universal do latim são aspectos ímpares daquele regime didático-pedagógico jamais superado. As universidades medievais, por seu turno, inspiraram-se também na conveniência de reunião dos sábios de então, dando-lhes oportunidade de ingressar formalmente no corpo docente dessas instituições e difundir seus conhecimentos com grau de oficialidade, isto é, como mestres oficiais do saber.

É nessa perspectiva que o presente artigo se desenvolve. O objetivo central é apresentar ao interlocutor uma ideia clara e precisa o quanto possível de um modelo de ensino e aprendizado que se identifica pela participação eclética de todos os envolvidos no alcance do saber literário e científico, não obstante sob a autoridade do docente. Mais que isso, o ensino escolástico medieval-tomista houve por bem projetar-se no tempo não por uma simples questão de comodidade dos estudiosos e preclaros ou de mera repetição de políticas de educação, mas especialmente por sua elevada propriedade e eficiência no revelar o saber.

1. Propedêutica do ensino escolástico-tomista

No alvorecer do método universitário escolástico-tomista de ensino, mister perpassar um breve olhar sobre a formação e evolução das escolas medievais regulares, realçando as suas propriedades e utilidades didáticas e demonstrando as conexões pertinentes para efeito de surgimento efetivo das universidades medievais. Vejamos.

1.1. Perfil das escolas medievais pré-universitárias

As escolas medievais mais conhecidas antes da formação oficial das universidades eram as monásticas, presbiterais, episcopais e palatinas ou palacianas⁵¹. As escolas monásticas eram voltadas ao ensino e vida puramente religiosos, estando destinadas sobretudo à formação de religiosos e sacerdotes. Foram edificadas tanto no Oriente quanto no Ocidente. Como era característico das escolas monacais, o ensino e a educação eram dirigidos à formação espiritual mais que à intelectual. *Aloysio Ullmann* menciona como “exímios educadores”, nesse estágio, São Pacômio (292-342) e Santo Antônio de Tebas (251-356), contrários ao ensino dos gnósticos⁵². A Bíblia era recitada de cor e entendida como fonte de alimento espiritual.

As escolas presbiterais ou paroquiais tiveram sua importância reconhecida no II Concílio de Vaison, datado de 529, quando passou a ser exigido que todos os curas rurais recebessem meninos na casa paroquial com objetivo de lhes ministrar a doutrina cristã, através do estudo dos Salmos e demais escrituras, de forma a encaminhá-los ao trabalho paroquial⁵³.

O ensino nas escolas presbiterais avançou para jovens sem vocação sacerdotal, podendo então ser aproveitados como servidores úteis para o Estado. Tal ambiente paroquial tem origem visível na Itália, sendo da simpatia dos nobres que desejavam a educação formal de seus filhos. A prática presbiteral consistia em ler, contar, escrever e conhecer passagens da Bíblia, aprender os Salmos, além de preparar discursos bíblicos, se possível. Não havia estudo da cultura clássica, sendo a Bíblia o único livro destinado à leitura e estudo. Como visto, tratava-se de estudo paroquial das escrituras, talvez um pouco mais que os atuais “catecismos”⁵⁴, tudo sob a iniciativa e a direção de um pároco.

⁵¹ ULLMANN, Reinhold Aloysio. **A universidade medieval**, 2ª ed., Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000, p. 32.

⁵² Cf. **A universidade medieval**, op. cit., p. 32.

⁵³ Segundo FELIPE AQUINO, ‘No séc. VI São Cesário de Arles já expunha no Concílio de Vaison (529) a necessidade imperiosa de criar escolas no campo; e os bispos se dedicaram a isto’ (Cf. **A igreja e o ensino na idademédia**. Disponível em <http://www.pastoralis.com.br/pastoralis/html/modules/smartsection/item.php?itemid=286>. Acesso em 10.09.2009).

⁵⁴ Os catecismos da Igreja Católica não são senão uma doutrina elementar de introdução religiosa. Contam, porém, com uma estrutura formal que vai desde a profissão da fé (primeira parte) até a oração cristã (quarta parte) (Cf. **Catecismo da igreja católica: compêndio**. Disponível em http://www.vatican.va/archive/compendium_ccc/documents/archive_2005_compendium-ccc_po.html . Acesso em 10.09.2009).

As escolas episcopais, por sua vez, destacaram-se sobretudo diante da perda de prestígio das escolas monacais. Segundo *Ullmann*, as escolas episcopais foram criadas por Santo Crodegango, por volta do ano 750 d.C.⁵⁵. Essas escolas eram destinadas especialmente à formação de sacerdotes, não obstante tivessem permitido o ingresso de leigos, com a “*schola exterior*”, segundo *Ullmann*⁵⁶. A formação de presbíteros, entretanto, não era das melhores, conjugando-se às imprecisões próprias dessas escolas pré-universitárias. Apesar disso, as escolas episcopais evoluíram sobretudo no Século XII e eram coordenadas por um escolástico, sob a supervisão e autoridade superior de um bispo.

As escolas palatinas, por derradeiro, eram aquelas conjugadas aos palácios dos reis, destinadas ao ensino dos filhos dos nobres. Coube especialmente a Carlos Magno imprimir dinâmica a essas escolas, tendo, por isso, recebido reconhecimento com o apíteto de “restaurador das belas artes clássicas”, inaugurando o chamado renascimento carolíngio⁵⁷. Não era incomum que os próprios pais acompanhassem os filhos nas aulas, inclusive os reis, até porque muitos destes tinham pouca ou quase nenhuma instrução. O conteúdo das aulas dessas escolas palacianas envolvia o *trivium* e o *quadrivium*, admitindo-se padres e leigos no seu desenvolvimento. Predominava o uso do latim, que já se destacava como expressão linguística cultural, facilitando o ensino nas escolas medievais de todos os reinos e, ao mesmo tempo, permitindo afinidades culturais entre a Igreja e o Estado.

1.2. Programa didático e o projeto universitário

Todas essas escolas medievais pré-universitárias reuniam um programa semelhante de estudos, não obstante se verificassem algumas diferenças pontuais. É sensível a preocupação da Igreja com a formação moral de seus discípulos, ao mesmo tempo em que pretendia a divulgação e a universalização da doutrina cristã. Para isso, a Igreja necessitava sedimentar a base de uma cultura que a identificava. O ensino era, portanto, de grande importância e utilidade para a Igreja, eis que representava a afirmação de sua doutrina em nível universal e a fortalecia como instituição mais

⁵⁵ Cf. *A universidade medieval*, op. cit., p. 41.

⁵⁶ Cf. *A universidade medieval*, op. cit., p. 41.

⁵⁷ A referência é de ULLMANN. In: *A universidade medieval*, op. cit., p. 45.

respeitada e reconhecida em termos de civilização ocidental, como realça *Manlio Bellomo*⁵⁸.

No programa de ensino de responsabilidade da Igreja, destacaram-se as chamadas artes liberais e as artes principais ou iliberais. As artes liberais eram consideradas propedêuticas, isto é, uma iniciação ao estudo formal conducente à preparação necessária para ingresso no estudo das cadeiras essenciais. As artes liberais subdividiam-se em *trivium* e *quadrivium*. O *trivium* compreendia a gramática, a retórica e a dialética ou lógica; o *quadrivium*, por sua vez, compreendia a aritmética, a música, a astronomia e a geometria. Assim se tem o programa básico de ensino proporcionado pela Igreja Romana. Este programa básico de ensino de iniciativa da Igreja informou com grande proveito a ação dos docentes e representou o marco fundamental de rompimento do estado de ignorância e depravação dos costumes de então no Ocidente civilizado.

No tocante ao *trivium*, destacava-se uma modalidade peculiar de discussões, inserida na retórica, que era a tópica. A tópica consistia fundamentalmente na problematização do discurso, investigando-o à exaustão até se alcançar o mais próximo de uma afirmação segura. Não se confunde, entretanto, com a *quaestio* e com a *disputatio* (segmentos do método escolástico de ensino) porque se destina a corrigir antagonismos do próprio discurso ou de dois ou mais discursos, como sugere *Viehweg*⁵⁹. Para o notável juriconsulto germânico, a tópica representara um desafio para a então jovem cultura medieval diante de dois aspectos fundamentais: a) como resolver a questão da contradição entre dois textos estudados nas escolas e universidades medievais; b) como correlacionar assuntos ou teses coerentes de discursos diferentes.

⁵⁸ BELLOMO, Manlio. **Società e istituzioni in Italia dal medioevo agli inizi dell'età moderna**, Roma: Ed. Roma, 1997, p. 427. Os rituais e formalidades dos sacramentos e do método de ensino religioso católico são mencionados pelo autor como ofícios fundamentais representativos da atuação institucional da Igreja.

⁵⁹ VIEHWEG, Theodor. **Tópica y jurisprudencia**, trad. de Luis Díez Picazo, Madrid: Taurus, 1986, p. 100-101. São suas as palavras: 'La Edad Media se vio colocada, en primer lugar, ante la difícil tarea de tomar consciencia de una literatura tradicional, en parte estraña, y, además, de hacerla utilizable para su propia vida. Es por una parte juvenilmente falta de crítica, porque otorga a los libros toda su confianza, y, por otra parte, está llena de pretensiones, porque refiere, inmediatamente, al contenido de estos libros a sí misma y a su propia situación. Resulta de ello que hay dos problemas que tienen una importancia muy especial en la literatura científica de la Edad Media, aunque no últimamente en la jurídica. El primero pregunta qué hay que hacer cuando los textos se contradicen; el segundo se dirige, mas o menos conscientemente, a determinar cómo puede establecerse una adecuada correlación de situaciones: en ambos casos, el 'ars inveniendi', y, por tanto, la tópica, tiene que servir como medios auxiliares'.

Para *Viehweg*, o emprego da tópica é fundamental para a correta interpretação de textos e discursos, assim como de leis e pronunciamentos judiciais⁶⁰. Com efeito, a problematização dos discursos reclama uma solução e esta só pode ser obtida a partir das concordâncias que se extraem do exame tópico (problematização) desses discursos⁶¹. Uma das mais prestigiadas soluções em meio à tópica (que conduz ao encontro das concordâncias) é a chamada hierarquia de autoridades, uma prática bem conhecida em todo o Medievo. Assim, a autoridade docente ou científica é o norte das concordâncias, não porém sem um exame das ideias expostas nos textos em debate⁶². Numa esquematização da tópica, *Viehweg* faz menção à forma clássica adotada por Tomás de Aquino, conforme se demonstra:

- (1) *utrum ...* (fixação do problema);
- (2) *videtur quod ...* (pontos de vista coincidentes);
- (3) *sed contra ...* (dissensos);
- (4) *respondeo dicendum ...* (solução).

A conjugação dessas estruturas certamente resultou na organização de um ensino mais oficializado, avançado e científico em comparação com o ensino puramente religioso, conforme sugere *Jean Pepin*⁶³. A universalização do ensino e do aprendizado foi portanto o diferencial que elevou as escolas pré-universitárias a nível de universidades, atraindo os estudiosos à reunião de conhecimentos para além da pura doutrina da Igreja Romana. E, nesse quadro, houve necessidade de introdução de nova política pedagógica, alheia aos limites didáticos até então em voga.

2. As universidades e sua estrutura escolástico-tomista

Como visto, as escolas monacais, presbiterais, episcopais e palacianas constituíram a fase embrionária das universidades medievais, permitindo uma formação

⁶⁰ Na escolástica medieval muitas vezes as leis e os pronunciamentos judiciais eram entendidos como sinônimos de direito romano (Cf. **Tópica y jurisprudencia**, op. cit., p. 104).

⁶¹ Segundo *VIEHWEG*, ‘En el caso de falta de acuerdo entre los textos, las cosas ocurren así. Las contradicciones (contrariedades) de las fuentes dan lugar a dudas (dubitaciones, dubietatis) y a una discusión científica (controversia, disensus, ambiguitas) que exigen una solución (solutio). Esta solución tiene que consistir en la usualmente llamada elaboración de concordancias, para la que existen diferentes medios’ (Cf. **Tópica y jurisprudencia**, op. cit., p. 101).

⁶² *VIEHWEG* denomina “subordinación de autoridades” (Cf. **Tópica y jurisprudencia**, op. cit., p. 101).

⁶³ *PÉPIN, Jean. São Tomás de Aquino e a Filosofia do Século XIII. História da Filosofia. De Platão a São Tomás de Aquino*, vol. I, tradução de Afonso Casais Ribeiro, Linda Xavier e Manuel L. Agostinho, Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 257. Para o autor, o desenvolvimento das corporações profanas no medievo não arredou, de todo, o próprio programa didático do ensino religioso.

adequada e proporcionando a definição de uma estrutura didática mais aperfeiçoada. Houve, por assim dizer, uma oportuna fase de transição no ensino da época, conferindo inegável eficiência ao ensino universitário, cujo marco exuberante coincide com a escolástica-tomista.

2.1. Estrutura do ensino escolástico-tomista

O método escolástico de ensino constituiu, destarte, o apogeu das políticas eficientes de ensino adotadas na Idade Média. Diríamos que significou a fonte de inspiração e irradiação que fez nascer e prosperar o próprio Renascimento. Partira da *lectio* e das *questiones* ou *quaestio* bem desenvolvidas nas escolas monacais, episcopais e palacianas para, aperfeiçoando o ensino e o aprendizado, acrescentar a *disputatio* e a *determinatio*.

A *lectio* e a *quaestio* desenvolviam-se da mesma forma do que sucedia naquelas escolas pré-universitárias, cujo diferencial não era senão o aprofundamento e a evolução da interpretação e comentários aos textos de filosofia, teologia, direito e medicina. As explicações e comentários do mestre eram seguidos da formulação de questões para fomentar o debate (*quaestio*). Ato contínuo, as argumentações eram postas em discussão em que os alunos expunham seu entendimento e críticas ao professor, assemelhando-se, segundo *Ullmann*, à maiêutica desenvolvida por Sócrates na filosofia grega⁶⁴.

Em Paris, com o avançar da *disputatio*, o ensino universitário dividiu-se em ordinário e extraordinário. O ensino ordinário era ministrado sobretudo pela manhã, pelo mestre, com destaque para apresentação do que hoje podemos considerar uma teoria geral de cada disciplina. Já o ensino extraordinário ocorria no turno vespertino, sendo ministrado por bacharéis, cuja base era a revisão e aprofundamento dos assuntos expostos pela manhã. As disputas ou discussões também se distinguiam em ordinárias e extraordinárias, a depender da importância que ostentavam.

As disputas ou discussões ordinárias realizavam-se semanalmente e serviam também como reforço ou fixação do aprendizado; as extraordinárias ocorriam em

⁶⁴ A maiêutica correspondia a uma forma pedagógica usada por Sócrates consistente na formulação de perguntas com objetivo de obter, por indução, um conceito geral do assunto em estudo (Cf. **A universidade medieval**, op. cit., p. 64). JACQUES VERGER, citado por ULLMANN, acrescenta que 'para o mestre, era um meio de aprofundar as questões mais livremente do que o comentário do texto; para o aluno, ocasião de por em prática o princípio da dialética (lógica), de provar a vivacidade de seu espírito e a justeza de seu raciocínio' (Cf. **Les universités au moyen âge**, Paris: Press Universitaires de France, 1973, p. 61).

ocasiões solenes, ligadas a um ou outro evento anual importante e digno de grande celebração, a exemplo do Natal, Ano Novo e Páscoa. As disputas ordinárias desenvolviam-se sobre assuntos previamente escolhidos pelo professor, que também indicava um ou mais alunos que deveriam atuar⁶⁵. *Sertillanges* expõe que havia significativa adesão do povo, o qual acompanhava atento todo o desenrolar das discussões⁶⁶.

Contra os *defendentes* estavam os *opponentes*, cuja missão era opor-se aos argumentos dos *defendentes* com objetivo de desautorizar-lhes nas invocações. Tanto a defesa dos assuntos quanto as oposições decorriam em latim, idioma tradicional no Medievo, sob a forma de silogismos. Aliás, a Suma Teológica de Tomás de Aquino é excelente demonstração da propriedade desses silogismos e do grau de riqueza e precisão dos debates. As disputas extraordinárias, não obstante seguissem o mesmo ritual das ordinárias, contavam sempre com a presença de grandes mestres e autoridades acadêmicas, que se debruçavam sobre questões palpitantes da atualidade de então. Tomás de Aquino não se furtou a essas instigantes disputas, no que sempre demonstrava a propriedade e acerto de suas elucubrações⁶⁷. As disputas nem sempre ocorriam de forma ordeira, isto é, não raro as discussões se faziam ao mesmo tempo, com “defendentes” e *oppositores* argumentando ao mesmo tempo.

A *determinatio*, estágio seguinte do método de ensino universitário medieval, servira não só para ordenar as discussões nas *questiones disputatis*, mas, especialmente, para determinar qual a tese vencedora, por expressar com mais propriedade acadêmico-dogmática e precisão silogística os argumentos estabelecidos. Ao termo das *questiones disputatis*, o professor, ao firmar a *determinatio* ou *solutio*, punha a “verdade” a ser acolhida e respeitada, considerando a segurança dos argumentos vencedores. Tal *determinatio magistri* era convertida em obras dispersas denominadas *questiones disputatae*.

⁶⁵ Tais alunos eram os “defendentes” ou “respondentes”, segundo ULLMANN (Cf. **A universidade medieval**, op., cit., p. 65).

⁶⁶ SERTILLANGES, Antonin-Dalmace. **Santo Tomás de Aquino**, trad. de José Luiz de Izquierdo Hernández, vol. 1, Buenos Ayres: Desclé, 1946, p. 80.

⁶⁷ ULLMANN faz a seguinte referência às *questiones disputatis*: ‘À diferença dos debates modernos, os da Idade Média tinham três cortes de apelação: 1) a autoridade da Revelação, isto é, o direito de a sabedoria divina ser escutada pela mente humana; 2) o direito da razão de guiar a sua especulação individual; 3) o argumento oriundo da tradição, com a certeza de que, num pensamento trabalhado, examinado e criticado por várias gerações, o erro, em grande parte, estava excluído. Esta convicção expressaram-na os medievais com o axioma: ‘securus iudicat orbis terrarum’ (o mundo inteiro julga com segurança). Por outras palavras, consideravam o consenso universal como fonte certa de conhecimento’ (Cf. **A universidade medieval**, op. cit., p. 65).

Ao lado das *questiones disputatis* seguidas da *determinatio*, havia ainda as questões travadas entre professores na presença de seus alunos. Ao contrário do que se possa imaginar a princípio, esses eventos não se destinavam a descobrir ou verificar qual o professor mais qualificado nas questões em debate, mas para aprofundamento do aprendizado dos *scholars* através do embate entre diferentes professores. Os estudos se estendiam até em períodos de recesso das universidades, logo após a conclusão das lições dos mestres em determinados períodos. A iniciativa era adotada sobretudo para os estudantes mais adiantados e para aqueles que desejavam alcançar formação em teologia.

2.2. Tomás de Aquino e as disputas jusfilosóficas

No âmbito do ensino do direito, a *lectio* e as *questiones disputatis* eram acrescidas das *harengas* (arengas), cujo objetivo era explorar discursos capazes de preparar os futuros bacharéis para o bem falar e para construir silogismos de defesa ou acusação em determinada matéria. Era comum, nos cursos de direito, produzir-se comentários às leis, no que se formaram os glosadores e os pós-glosadores, ou seja, os versados nessa arte. Ainda hoje é indubitosa a autoridade e a utilidade dos comentários aos códigos jurídicos, tornando a interpretação de textos legais o resultado de trabalho de investigação promovido por autoridades jurídicas de renome. A própria Suma Teológica não refoge visceralmente de tal sistemática, debruçando-se Tomás de Aquino sobre questões e passagens importantes das Sagradas Escrituras, resultando em conclusões adequadas e solucionadoras de muitos problemas jurídicos e sociais que eclodiram naquela época de significativas transformações.

A autoridade acadêmica do aquinatense representou, sem dúvida, importante diferencial para o inegável sucesso do trabalho hermenêutico dos comentadores. Sequenciando essa prática de comentários de textos de leis, os glosadores, a partir do Código de Justiniano, voltavam-se a explicar a exegese de cada palavra ou expressões dos textos jurídico-legais⁶⁸. O objetivo logicamente era explorar o sentido que encerravam e penetrar a intenção dos legisladores, do que resultaram as glosas

⁶⁸ Os glosadores eram estudiosos que escreviam comentários (glosas) ao longo dos textos estudados. Destacaram-se os comentadores (glosadores) do Corpus Iuris Civilis (corpo de direito civil), também chamado Código de Justiniano, obra jurídica fundamental, publicada entre os anos 529 e 534 por ordem do Imperador bizantino Justiniano I.

interlineares e as glosas marginais. Juan, o Teutônico, revelou-se como um dos mais conhecidos e famosos glosadores, tendo lecionado sobretudo na Itália.

Francesco Accurcio talvez tenha sido o mais famoso entre os glosadores (1182 a 1260), já que foi o responsável pelas glosas apostas junto ao *Corpus Iuris Civilis* de Justiniano, como realça *Francisco Carpintero*⁶⁹. Entre as principais obras subjacentes ao ensino universitário medieval, destacaram-se obviamente as de filosofia e teologia. Entre tais obras, estavam as chamadas *Quodlibetalia*, que, como sugere a denominação, resultaram de compilado das *questiones quodlibetatis*. Referidas obras eram consequência de exercício de fixação doutrinária das lições de filosofia ou teologia, especialmente as desenvolvidas durante o período do Natal e da Páscoa. Daí emergiram outras tantas obras literárias, destacando-se *De Veritate*, *Summa Contra Gentiles* e a própria Suma Teológica, todas de Tomás de Aquino. Roberto Grosseteste (1168 a 1253) editou a *Summa Philosophica*, exemplar estudioso e responsável pela tradução mais perfeita da *Ética* a Nicômaco de Aristóteles, já que dominava bem o grego⁷⁰.

Não é de confundir as glosas e silogismos escolásticos com sofismas. Estes ocuparam lugar na escolástica unicamente para basear a distinção entre falácias e heresias e a verdade teológico-filosófica da escolástica tomista⁷¹. Assim, não é lícito vislumbrar defeitos no ensino universitário informado pela escolástica medieval nesse aspecto. Como sugere *Ullmann*, qualquer eventual defeito nesse sentido talvez não passe de confusão cometida entre os métodos e discussões empreendidos no ensino

⁶⁹ CARPINTERO, Francisco. **Justicia y ley natural: Tomás de Aquino y los otros escolásticos**, Madrid: Servicio de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense de Madrid, 2004, p. 11. Nesse sentido, o autor expõe que 'Accursius redactó una Summa de las glosas que él consideró más relevantes, completando unas con otras y limitando las antinomias. Su obra tuvo tal éxito que fue conocida como la Glosa ordinária, y eclipsó el trabajo de los que le habían precedido, a los que normalmente sólo conocemos en la medida en que sus estudios quedaron recogidos en la Glosa de Accursio'.

⁷⁰ Cf. CHALMETA, Gabriel. In: **La justicia política en Tomás de Aquino. Una interpretación del bien comun político**, p. 70.

⁷¹ Os sofistas se compunham de grupos de mestres que viajavam de cidade em cidade realizando aparições públicas (discursos etc) para atrair estudantes, de quem cobravam taxas para oferecer-lhes educação. O foco central de seus ensinamentos concentrava-se no logos ou discurso, com foco em estratégias de argumentação. Os mestres sofistas alegavam que podiam "melhorar" seus discípulos, ou, em outras palavras, que a "virtude" seria passível de ser ensinada. Protágoras (481 a.C.-420 a.C.), Górgias (483 a.C.-376 a.C.), e Isócrates (436 a.C.-338 a.C.) estão entre os primeiros sofistas conhecidos (Cf. **Escola sofista**. Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Escola_sof%C3%ADstica. Acesso em 08.09.2009).

escolástico e os sofismas que resultaram superados pelas verdades cientificamente alcançadas pelos mestres medievais, especialmente por Tomás de Aquino⁷².

2.3. O desenvolvimento da formação escolástico-tomista

Na Idade Média, por outro lado, o termo “universidade” não se revestia da estrutura que hoje ostenta. Para sua formação e constituição, a *universitas* concentrava a formalização de mero curso ou faculdade de linguagem moderna (para a época) que conseguisse reunir um grupo de alunos e professores. Assim, os *studium* e os *collegia* também gozavam do *status* de universidade. O merecimento da condição de universidade intensificava-se com a presença de mestres ilustres, alguns dos quais tiveram seus nomes vinculados diretamente a escolas que se transformaram rapidamente em universidades. Exemplo clássico é o de Alberto Magno, cujo nome foi suficiente para a fundação do *studium* de Colônia. Outros mestres também se destacaram no particular, a exemplo de Pedro Abelardo, em Paris e Bolonha, e Irnerius, mestre em Direito.

De todas as escolas pré-universitárias precedentemente estudadas, foram as escolas catedralícias ou palacianas as que ofereceram as melhores condições para tornar-se universidades. Contavam elas com o diferencial da localização em área urbana, além da reconhecida eficiência didática. As escolas palacianas possuíam, portanto, estrutura física e didática de referência, obviamente porque se encontravam mais próximas da corte real, logrando proveito nesse aspecto.

Mas qual teria sido a causa central e essencial para a formação e constituição das universidades medievais? Na verdade, não há uma causa específica e fundamental que, por si só, tenha sido considerada o marco essencial e preciso da formação das universidades no Medievo. Afirmamos que a conjugação de várias concausas contribuiu decisivamente nesse particular. Destacamos a seguir as principais concausas.

Um primeiro aspecto corresponde ao surgimento das cidades ou conglomerados urbanos, influenciados pelo comércio marítimo no Mediterrâneo⁷³. Nesse contexto, viram-se os comerciantes estimulados a estabelecer-se em pontos

⁷²Cf. **A universidade medieval**, op. cit., p. 65.

⁷³ No século XIII, o regime de economia feudal encontrava-se em franco declínio, sendo substituído pelas novas corporações de ofício, fazendo dos centros urbanos os principais núcleos de comércio. SANTIDRIÁN resume: ‘Dentro de este crecimiento demográfico, el fenómeno más visible es el urbano. La ciudad es el símbolo de una manera nueva de vivir. Representa un nuevo orden social’ (Cf. **Tomás de Aquino**, op., cit., p. 15).

sensíveis e estratégicos de circulação de mercadorias, cuja população se concentrava e também se constituía de estudantes. A formação de uma burguesia incipiente, assim, parece-nos um marco importante contributivo da constituição da universidade no Medievo.

As investidas das Cruzadas também podem ser mencionadas como fato importante ensejador da origem das universidades medievais. Isto porque as Cruzadas proporcionaram contato mais aproximado entre as culturas da Europa e do Oriente, despertando a curiosidade e estudo científico dessas culturas numa espécie de universalização do conhecimento das variadas culturas⁷⁴.

A necessidade de Papas e Imperadores cercar-se de homens sábios e cientistas é também interessante aspecto a ser abordado no tocante à formação das universidades medievais. Premidos pela limitação do saber, precisavam ter em contato permanente estudiosos que lhes orientassem na arte da guerra e no domínio das letras, já que em evidência o surgimento do Renascimento. Assim, as escolas pré-universitárias passaram a receber estímulos dos Papas, Imperadores e Reis, transformando-se em instituições clericais e estatais, com estruturação de gastos e organização didática. O *trivium* e o *quadrivium* restaram insuficientes no domínio do saber em razão do surgimento e desenvolvimento de novas “ciências” como a Filosofia, a Teologia, o Direito e a Medicina, o que demandava o fortalecimento e a ampliação das escolas.

Fervilhava, concomitantemente, a criação de grêmios de estudantes, corporações de trabalhadores com objetivo de defesa e conquista de direitos, o que reclamava emprego de técnicas de dialética e formulação de silogismos. Havia ainda a necessidade de congregar-se diversas pessoas de todas as origens e ofícios, tais como padres, frades e leigos que procuravam instrução⁷⁵. Tal ambiente serviu inclusive de importante iniciativa de mitigação dos rigores das distintas classes sociais, muito em voga na Idade Média, proporcionando, ao menos em nível de ensino universitário, oportunidades iguais e convivência amistosa entre ricos e pobres, alunos e mestres. As universidades medievais inspiraram-se também na conveniência de reunir-se os sábios de então, dando-lhes oportunidade de ingressar formalmente no corpo docente dessas instituições e difundir seus conhecimentos com grau de oficialidade, isto é, como mestres oficiais do saber.

⁷⁴ Cf. ULLMANN, in **A universidade medieval**, op. cit., p. 112.

⁷⁵ Sugere ULLMANN que a conjugação de interesses de diversos segmentos de pessoas, desde as chamadas “*escolas pré-universitárias*”, perfaziam grupos coesos cujos membros às vezes se alternavam na posição de mestre e aluno (Cf. **A universidade medieval**, op. cit., p. 112-113).

É sensível, destarte, que cada um desses fatos-aspectos da cultura da época foi indispensável, talvez em grau de igualdade, à formação e constituição oficial das universidades medievais. Foi o conjunto desses fatos-aspectos que garantiu a rápida e oportuna construção da cultura e do saber universitário. E isto sem dúvida instigou as autoridades a enveredar com urgência nesse domínio, até como forma de preservar sua autoridade de governante através do desenvolvimento e da oficialização das instituições do Império por conduto e com auxílio da Igreja Católica Romana.

Importa ainda ter em consideração a forma em que se deu a formação e a estruturação das universidades medievais, tendo em vista o ato, formal ou informal, deflagrador desse processo. A formação das universidades medievais ocorreu diante de fenômenos que resultaram na necessidade de seu reconhecimento como instituição oficial. É dizer que, verificada a conjugação das concausas ora estudadas, resulta importante consignar a natureza dos fatos e/ou atos formais que conduziram diretamente à formação, fundação, constituição e oficialização das universidades medievais como instituições permanentes do Estado e da Igreja.

Em primeiro lugar, algumas universidades medievais surgiram espontaneamente, isto é, como resultado da evolução e desenvolvimento das escolas pré-universitárias. A transformação dessas escolas em universidades advinha de permissão sobretudo do Papa diante do reconhecimento da autoridade didática dos professores nelas inseridos. Exemplo desse tipo é a Universidade de Paris e outras que se tinham formado até 1290, tais como Bolonha, Oxford, Salamanca, Coimbra⁷⁶ etc.

Um segundo grupo de universidades medievais surgiu não da evolução de escolas pré-universitárias, mas de ato formal do Papa e/ou do Imperador, geralmente por motivos predominantemente político-religiosos (*auctoritate*). Por este meio formal, não se olvida que a universidade era resultado da conscientização da importância que ostentava para a formação de pessoal de apoio ou de assessores intelectualmente preparados. Exemplo típico desse tipo de universidade é a Universidade de Nápoles, conforme registrado no Capítulo 1 desta obra.

Uma curiosidade digna de registro quanto à criação *ex privilegio* da Universidade de Nápoles é que esta foi idealizada para superar a Universidade de

⁷⁶ Segundo o guia da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (2001-2002, p. 11), ‘Os estudos jurídicos remontam, em Portugal, à fundação da Universidade, durante o reinado de D. Diniz. A data exacta de sua criação situa-se, com certeza, entre 1288 e 1290. É tradicional, embora não isento de controvérsia, o ponto de vista que reconhece a instituição do Studium Generale na carta dionisiana de 1 de Março de 1290’.

Bolonha, que acolhia vários estudantes da antiga e esfacelada Itália⁷⁷. Para desprestigiar e esvaziar a Universidade de Bolonha, Frederico II proibiu a transferência de professores e alunos da Universidade de Nápoles para aquela outra universidade, o que causou dificuldades para a própria escola de Nápoles. Outra universidade *ex privilegio* foi a de Toulouse, originária de iniciativa dos Papas Honório III e Gregório IX, cujo objetivo era combater a heresia dos cátaros no começo do Século XIII.

Durante toda a Idade Média, especialmente nos Séculos XII e XIII, viu-se o surgimento de diversas universidades, seja *ex consuetudine*, seja *ex privilegio*, muitas das quais conservam até hoje a mesma excelência didática. Assim, como bem anota Ullmann, a pretensa “Idade das Trevas” não é senão alcunha maliciosa daqueles contaminados por indisfarçável preconceito ou ignorância intelectual, muitas vezes rotulados de “modernistas” e “democráticos”, e que não passam de intelectualistas corrompidos pela parcialidade⁷⁸.

No tocante ainda às universidades medievais, importa fazer referência especial à Universidade de Coimbra. Fundada em 1290, por Dom Diniz, também se insere como consequência da efervescência cultural da Europa Medieval. Mais que isso, entretanto, a Escola de Coimbra representou um divisor de águas entre a letargia cultural que predominava em Portugal no Século XIII e o salto de ensino que ali promoveram os escolásticos. Certo que nos seus primórdios, os *studium conimbricensis* ainda se ressentiam da letargia cultural. Ao tempo de sua criação, as escolas que havia em Portugal eram, praticamente, as escolas monacais e as escolas episcopais. Ao contrário do que sucedia na Europa central, Portugal encontrava-se em franco isolamento cultural até a reformulação e incremento dos *studium conimbricensis*, como anota Antônio José Saraiva⁷⁹. Somente em 13 de agosto de 1290 efetivamente surgiu, *ex privilegio* do Papa

⁷⁷ Segundo TORRELL, a Universidade de Nápoles foi fundada em 1224 por Frederico II ‘com o intuito de formar homens para o serviço imperial; destinava-se também a se contrapor à Universidade de Bolonha, e os súditos do imperador não eram autorizados a estudar em outro lugar’ (Cf. **Iniciação a Santo Tomás de Aquino: sua pessoa e obra**, op. cit., p. 7).

⁷⁸ Assim se manifesta o multicitado autor: ‘Ao estigmatizarem a Idade Média como “longo período de trevas”, muitos humanistas da Renascença, enciclopedistas e historiadores do século XIX passaram de largo, preconcebidamente, a intensa efervescência intelectual nos studia. Cabe, pois, perguntar: quantas universidades contava o Medievo? Somos tomados de admiração com a resposta: até 1440 nada menos do que cinqüenta e cinco universidades se espalhavam pela Europa, das quais, de fato, quarenta e seis tiveram diploma de fundação e realmente funcionaram. Tomando em conta a densidade demográfica da época, marcada pela peste negra, no Século XIV, que dizimou as cidades e os campos, a cifra é elevada (...). Se nos impressiona o número de universidades no Medievo, não menos deve ser nosso assombro pela busca do saber e pela difusão cultural, naqueles longínquos séculos’ (Cf. **A universidade medieval**, op. cit., p. 112-114).

⁷⁹ SARAIVA, José Antônio. **História da cultura em Portugal**, Lisboa: Editora Jornal do Foro, vol. I, 1950, p. 47).

Nicolau IV⁸⁰, a Universidade de Coimbra, antecipando-se ao *studium universitatis* que seria instalado em Lisboa. A bula *De Statu Regni Portugaliae* autorizava expressamente o magistério em Direito Canônico e em Direito Romano.

Os graduados em Coimbra estavam autorizados a lecionar em qualquer lugar do mundo cristão. O *status* formal de universidade conferia aos então *studium conimbricensis* os privilégios das grandes universidades européias medievais: estrutura física e didática, quadro de professores universitários condignamente remunerados, além da missão de difundir a ciência e formar o clero à altura de sua missão a serviço de Deus. Não obstante, a Universidade de Coimbra não era muito conhecida do resto da Europa, até que, por iniciativa de Dom Diniz, inauguraram-se alguns programas do sistema de Bolonha, conferindo a Coimbra a destinação de alguns estudantes estrangeiros, mormente italianos⁸¹. Contudo, foi no Século XVI que a Universidade de Coimbra ganhou notoriedade mundial, não por acaso, mas diante do trabalho incessante e prestigioso de mestres escolásticos tomistas como Pedro da Fonseca (1528-1599), Manuel de Góis (1543-1597) e, principalmente, Francisco Suárez (1548-1617). Durante todo o Século XIII, no entanto, em pleno alvorecer das universidades medievais, Coimbra permaneceu ofuscada como verdadeira escola universitária integrada ao restante da Europa culta, talvez pelo fato de suas constantes alterações de local, oscilando entre Lisboa e Coimbra, tornando-a de identidade indefinida até mesmo em Portugal⁸².

Em que pese as turbulências enfrentadas, a Universidade de Coimbra tornou-se exuberante a partir sobretudo do reinado de Dom João III, tendo-se transformado em expoente da cultura do mundo civilizado. Não hesitamos asseverar que o embrião escolástico tomista que constituiu essa importante escola do saber certamente é o diferencial da excelência de sua tradição em estudos filosóficos.

As universidades da época, como visto, eram corporações que evoluíam também a partir da instalação dos *Studium Generalis*, onde havia a introdução de determinados cursos que serviam também para a formação de professores. Ainda hoje se

⁸⁰ Ato oficial consubstanciado na Bula *De Statu Regni Portugaliae* (Cf. **Enciclopedia luso-brasileira de cultura**, Lisboa: Editorial Verbo, 1964, p. 483).

⁸¹ Cf. ULLMANN, in **A universidade medieval**, op. cit., p. 305.

⁸² ULLMANN expõe a esse respeito que “em 247 anos de existência, desde a fundação até 1537, os *studium conimbricensis* permaneceram 194 anos em Lisboa e 53 anos em Coimbra. Trata-se de um acontecimento inédito na história das universidades” (Cf. **A universidade medieval**, op. cit., p. 305). MARIA DA GRAÇA CAVALCANTE LISBOA escreve, outrossim, que ‘problemas políticos e financeiros acarretaram a mudança da sede da universidade por seis vezes, no decorrer de sua história’ (Cf. **A ideia de universidade no Brasil**, Porto Alegre: Edições EST, 1993, 15).

conserva esse ritual de desenvolvimento do ensino universitário⁸³. Os *Studium Generalis* também eram instalados como extensões das universidades, com objetivo talvez de expansão internacional. Os *Studium* mais conhecidos e importantes eram aqueles instalados em Colônia (Alemanha), assim como no interior da França e da Itália. Como assinala *Monika Asztalos*, os *Studium* eram faculdades internacionais sobretudo de teologia e foram desenvolvidos sobretudo a partir das universidades de Paris, Oxford e Cambridge⁸⁴. Era conveniente que cada ordem religiosa instalasse seu próprio *Studium*, conquanto fosse difícil imaginar alguma ordem sem relação de proximidade com o estudo da teologia.

Com o passar dos tempos, as faculdades dominicanas ganharam influência e importância, o que causara alvoroço entre os mestres seculares que, dispersos e com dissensos, favoreceram exatamente o desenvolvimento das escolas teológicas dos padres mendicantes. Foi dessa sucessão de fatos que São Boaventura firmou-se como mestre universitário, como sugere *Azstalos*⁸⁵. A igualdade de cátegra em relação aos mestres seculares ampliou-se a partir do momento em que os predicadores passaram a recrutar entre os seus aqueles que se destacavam nos estudos e demonstravam vocação docente. Talvez tenha sido esse o marco fático fundamental que favoreceu o acirramento dos ânimos entre os seculares e os mestres mendicantes⁸⁶. Tal acirramento de ânimos acentuou-se pela confirmação da autoridade e preparo acadêmicos de muitos dominicanos, entre os quais se destaca Tomás de Aquino.

Um dos episódios mais marcantes que sedimentou o reconhecimento do preparo erudito dos mendicantes registrou-se nos enfrentamentos entre Tomás de Aquino e o secular Gerardo de Abbeville em 1272, cuja celeuma envolvia a

⁸³ No Brasil, por exemplo, tem-se a instalação de faculdades isoladas, que podem evoluir para faculdades integradas, depois para centros universitários e, finalmente, para universidades propriamente ditas.

⁸⁴ ASZTALOS, Monika. **A faculdade de teologia. Uma história da universidade na Europa**, coord. geral da edição Walter Rüegg, vol. I. **As universidades na idade média**, coord. de edição Hilde de Ridder-Syruoeus, Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1996, p. 416. Para a autora, 'Até ao século XIV, Paris, Oxford e Cambridge eram as únicas universidades a deterem o direito de conferir graus de Teologia, mas a teologia não era, de forma alguma, ensino exclusivo dessas universidades. A alternativa mais importante às universidades era fornecida pelos 'studia' das ordens mendicantes, que desempenhavam o papel das faculdades internacionais de Teologia na Alemanha, na França e, sobretudo, na Itália'.

⁸⁵ Assim discorre: 'As escolas dominicana e franciscana de Paris beneficiaram da dispersão dos mestres seculares e ganharam influência na universidade' (Cf. **A faculdade de teologia. Uma história da universidade na Europa**, op. cit., p. 417).

⁸⁶ ASZTALOS comenta exatamente que 'os frades passaram a recrutar os professores entre os seus. Não só se encontravam em igualdade com os mestres seculares, como também produziam teólogos eminentes que atraíam os jovens estudantes para as ordens' (Cf. **A faculdade de teologia. Uma história da universidade na Europa**, op. cit., p. 417).

possibilidade de admissão de rapazes nas ordens religiosas e na faculdade de artes. A tese tomista resultou vencedora. Discutia-se ainda com calor questões como a dignidade da pobreza e da resignação dos homens, além das virtudes da perfeição espiritual⁸⁷.

Importa ressaltar, ademais, a composição curricular dos mestres para fins de investidura na função de docente, o que foi motivo de grandes enfrentamentos entre predicadores e seculares. Havia costume sedimentado nas universidades segundo o qual o docente somente poderia tornar-se mestre em teologia se houvesse cursado a faculdade de artes. Era uma espécie de pré-requisito para a docência em teologia. Entretanto, Tomás de Aquino assumira a docência em teologia não só antes da idade adequada prevista estatutariamente como também sem se haver diplomado na faculdade de artes. Era uma inovação radical que veio a romper com uma tradição já incorporada oficialmente no ensino universitário de então.

Antes de tornar-se docente em teologia, o acadêmico deveria passar por fases docentes anteriores, quais sejam: a) *cursor biblico*; b) bacharel sentenciário; c) bacharel formado; d) *magister in sacre pagina* (mestre em teologia)⁸⁸. Os dominicanos, entretanto, nem sempre atuavam como *cursor biblico* tendo em vista que sua atividade de pregação em público era de importância tal a autorizar dispensa daquela atividade especulativa. Assim, os dominicanos eram alçados mais cedo à docência, haja vista a formação diferenciada que tinham em termos de grade curricular. Não é difícil perceber que tal fato também constituía motivo de desavença com os seculares.

Na faculdade de teologia havia um método específico de ensino em relação àquele adotado no ensino escolástico em geral. Não havia figura radical à *lectio, quaestio, disputatio* e *determinatio*, mas, dentro destas, eram acrescentados o que podemos considerar submétodos ou singularidades no ensino da teologia. Assim é que, como bem anota uma vez mais Asztalos, tinham-se: a) aulas; b) disputas; c) sermões. Esses submétodos oscilavam a depender da natureza das obras teológicas postas em estudo⁸⁹. Os submétodos em comento evidentemente estão mais afeitos à *lectio* e à *quaestio*, de modo que é possível concluir que se apresentavam como estágio inicial do ensino teológico.

⁸⁷ Cf. ASZTALOS, in **A faculdade de teologia. Uma história da universidade na Europa**, op. cit., p. 417.

⁸⁸ Cf. ASZTALOS, in **A faculdade de teologia. Uma história da universidade na Europa**, op. cit., p. 419-421.

⁸⁹ Para a autora, os submétodos mencionados ‘originaram gêneros diferentes de obras teológicas: comentários bíblicos, comentários sobre as Sentenças, questões disputadas e debatidas e sermões’ (Cf. **A faculdade de teologia. Uma história da universidade na Europa**, op. cit., p. 421).

Fato curioso em relação ao ensino da escolástica está relacionado com as artes, isto é, aquele ciclo básico de estudos que precede ao ensino da teologia propriamente dita. É que a faculdade das artes era destinada ao ensino das chamadas ciências naturais (medicina, direito, astronomia, geometria, gramática, retórica, lógica etc). Porém, no método de ensino das artes avançava-se aqui ou acolá pelas questões religiosas e, portanto, teológicas. Tal prática acabava por questionar a autoridade dos dogmas teológicos, mormente quando as demonstrações das práticas punham em evidência verdades teológicas. Diante disso, a partir de 1272, por disposição estatutária, proibiu-se qualquer incursão teológica nas faculdades de artes, designadamente questões como a encarnação e a Trindade. Não há como olvidar que tal situação culminou com o acirramento dos ânimos em Paris entre mendicantes e seculares. Houve, pois, teses condenadas e proibidas oriundas das artes, não obstante se fizessem reuniões secretas para desenvolvimento dos debates nelas inseridos. Entre as teses condenadas uma das mais destacadas foi de autoria de Sigério de Brabante (1284) e Boécio de Dácia (1284), as quais proclamavam: a) eternidade do mundo; b) fatos naturais dependentes do movimento dos corpos celestes; c) a morte elimina a alma do homem. O ambiente de condenações de teses, refutações e enfrentamentos entre mendicantes e seculares não impediram Tomás de Aquino de alçar a teologia à categoria de ciência. Na escolástica tomista, a teologia passara à mais elevada categoria do ensino, ostentando a qualidade de disciplina científica⁹⁰.

Toda a atmosfera palpitante proporcionada pelo surgimento e apogeu das Universidades não retirou do Século XIII as características de um tempo pautado pela tranquilidade da ordem social e estabilização política, não obstante a ocorrência de certos fatos culturais e científicos que causaram impacto no pensamento teológico-filosófico de então. Anota *Jacques Chevalier*, com acurada precisão, que o Século XIII também fora a época de iniciação da adesão da filosofia ocidental ao pensamento de Aristóteles, bem como do surgimento da filosofia da razão (*ratio*), tudo sob os auspícios da doutrina teológico-filosófica do Angélico⁹¹. O mesmo autor destaca ainda a vida e a obra de Santo Tomás

⁹⁰ Trata-se de sugestão de MONIKA ASZTALOS, conforme se depreende de suas palavras: ‘Ao definir a Teologia como uma ciência, uma *scientia* no sentido aristotélico (mesmo se não conseguisse preencher todos os requisitos de uma ciência), S. Tomás de Aquino rompeu com a tradição, que vinha desde S. Agostinho, de definir a sacra pagina ou Teologia como sabedoria, *sapientia*. Tal como as outras ciências possuem os seus princípios conhecidos per se, a Teologia, sustentava S. Tomás, possui os seus artigos de fé’ (Cf. **A faculdade de teologia. Uma história da universidade na Europa**, op. cit., p. 424-425).

⁹¹ CHEVALIER, Jacques. **Saint Thomas d’Aquin et son époque. Histoire de la pensée: la pensée chrétienne**, vol. II, Paris: Flammarion Éditeur, 1956, p. 286. Ao alcunhar o século XIII como o

como um dos mais perfeitos momentos do pensamento humano e cristão. A fidelidade ao pensamento racional faz de Tomás de Aquino o doutor da ponderação, do equilíbrio e da coerência de pensamento que marca toda a história da Cristandade⁹².

Considerações finais

A eficiência do método escolástico de ensino é assaz sensível, bem constatado que o ensino da atualidade o tem adotado, em que pese com algumas mitigações. Seja nas escolas primárias, secundárias, no nível científico ou nas universidades em geral, enfim, o método escolástico era, como é, garantia de êxito para os verdadeiramente comprometidos com o aprendizado. Prova maior da eficiência, proveito e utilidade dos métodos medievais de ensino está nas oscilações do que atualmente se tem denominado ensino à distância, tão decantado e idealizado como alternativa aos métodos tradicionais advindos desde a escolástica medieval, e que se destacam pela ausência de participação física e presencial nos auditórios e salas de aula. Podemos afirmar, não sem receio de censura, que nenhum outro método de ensino e de educação formal terá autoridade bastante para superar esses métodos adotados pelos estudiosos medievais. Mesmo podendo admitir-se mitigações, o método escolástico ora focalizado jamais poderá ser inteiramente esquecido em qualquer tema sério de ensino e educação, em qualquer nível.

O ensino na atualidade tem-se revelado ineficiente e evasivo exatamente porque se busca, em vão, o emprego de métodos ditos “modernos” e “alternativos” de ensino, olvidando-se inadvertida ou intencionalmente dos insuperáveis bons resultados que o ensino tradicional presencial e participativo angariou desde o Medieval. O exemplo não é a melhor forma de convencer; é a única. E isso pressupõe admitir que o método de

do ‘batismo da razão’, o autor sugere que a época de vida de Tomás de Aquino corresponde à “l’initiation philosophique de l’occident à la pensée d’Aristote et le baptême de la raison. Le XIII^e siècle philosophique, pour nos contemporains, se resume dans le grand nom de Saint Thomas d’Aquin. Et l’on ne saurait nier qu’en effet il domine tout son époque, en même temps qu’il en incarne les tendances, par sa passion de l’ordre, son équilibre et la sérénité”.

⁹² Pautando-se nas palavras do Papa Leão XIII, o autor indica que ‘Elle recommande le Doctor communis avec une prédilection que justifient sa mesure, sa pondération, l’équilibre et la cohérence de sa pensée, son éloignement de toute vaine subtilité, sa confiance sereine en la raison et sa profonde humanité, son art d’accueillir et de concilier au sein de la Vérité tout ce qu’il y a de bon dans les doctrines les plus diverses, voire les plus opposées n’apparence à la foi chrétienne. A tous ces titres, on peut dire de Saint Thomas qu’il a été l’expression la plus parfaite d’un de plus hauts moments de la pensée humaine et chrétienne’ (Cf. **Saint Thomas d’Aquin et son époque. Histoire de la pensée: la pensée chrétienne**, op. cit., p. 288-289).

ensino escolástico-tomista é alvissareiro em tema de ensino nas academias e universidades.

Referências bibliográficas

AQUINO, Felipe. **A igreja e o ensino na Idade Média**. Disponível em <http://www.pastoralis.com.br/pastoralis/html/modules/smartsection/item.php?itemid=286>. Acesso em 10.09.2009.

AQUINO, Tomás de. **Suma de teología**, parte I-II, edición dirigida y traducida por los regentes de estudios de las provincias dominicanas de España. Colaboradores: Ángel Martínez, Donato González, Luis Lopes de las Heras, Jesús M. Rodríguez Arias, Rafael Larrañeta, Victorino Rodríguez, Antonio Sanchís, Esteban Pérez, Antonio Osuna, Niceto Blázquez, Ramón Hernández. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 2001.

BELLOMO, Manlio. **Società e istituzioni in Italia dal medioevo agli inizi dell'età moderna**, Roma: Ed. Roma, 1997.

CARPINTERO, Francisco. **Justicia y ley natural: Tomás de Aquino y los otros escolásticos**, Madrid: Servicio de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense de Madrid, 2004.

CHALMETA, Gabriel. **La justicia política en Tomás de Aquino. Una interpretación del bien comun político**, Pamplona: EUNSA, 2002.

PÉPIN, Jean. **São Tomás de Aquino e a filosofia do século XIII. História da filosofia. De Platão a São Tomás de Aquino**, vol. I, trad. de Afonso Casais Ribeiro, Linda Xavier e Manuel L. Agostinho, Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SERTILLANGES, Antonin-Dalmace. **Santo Tomás de Aquino**, trad. de José Luiz de Izquierdo Hernández, vol. 1, Buenos Ayres: Desclée, 1946.

ULLMANN, Reinholdo Aloysio. **A universidade medieval**, 2ª ed., Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

A TECNOLOGIA DIGITAL E A APRENDIZAGEM NO MUNDO DA CIBERCULTURA

*Emillayne Evely dos Santos*⁹³

UFCG

emillayni@outlook.com

RESUMO

Na contemporaneidade, o fácil acesso aos meios de comunicação como a internet, possibilitou um outro tratamento dos conteúdos de ensino, como os que podem ser vistos em algumas plataformas virtuais unicamente desenvolvidas para esse fim. Trazendo para si novos adeptos, o uso da tecnologia digital precisa ser pensado e entendido como um elemento hoje importante na formação dos jovens inseridos na cibercultura. Por meio de uma pesquisa em videoaulas disponibilizadas no YouTube, chegamos a pensar o que atrai e pode facilitar a aprendizagem dos conteúdos de ensino nesse meio. É diante disto que este artigo se propõe a pensar a relação entre tecnologia-educação com base em conceitos como ciberespaço e cibercultura.

Palavras-chave: Tecnologia digital; Procedimentos; Videoaula; Cibercultura; Educação.

INTRODUÇÃO

Diante a sociedade atual, nos encontramos imersos em um mar de diversidades, possibilidades e informações, características marcantes da contemporaneidade. Esta, entendida historicamente como um dos períodos da humanidade, tem seu início designado cronologicamente – por historiadores franceses – entre o século XVIII com o início da Revolução Francesa e continua até os dias atuais. É na Idade Contemporânea que o homem conheceu muitas novidades e aprimoramentos ao mesmo tempo, que por sua vez, influenciaram diretamente a vida cotidiana, material e cultural. Sobretudo, é nesse período que acontece o desenvolvimento de uma nova forma de comunicação que viria anos depois revolucionar e quebrar paradigmas com os antecessores de seu tempo em todos os setores: a internet. Não se deve ignorar a importância que este meio possui na atualidade, especialmente quando se trata das várias possibilidades que traz consigo

⁹³ Graduanda do curso de licenciatura plena em História pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) campus Cajazeiras.

na medida em que as pessoas a usam para intermináveis fins, como o de interesse para este artigo, para a educação. De acordo com Rosali Maria Nunes Henriques:

podemos definir a internet como uma rede de nós de distribuição descentralizada e que liga milhões de computadores espalhados pelo mundo inteiro. Mas a internet é muito mais do que isso. Surgida como uma ideia de conexão entre computadores em rede, com caráter militar e acadêmico, tornando-se um meio de comunicação na década de 1990, a internet tem sofrido várias modificações ao longo do tempo, seja na forma de acesso, cada vez mais simplificado, seja na velocidade de conexão, cada vez mais ágil. Sua importância ultrapassa o campo da tecnologia da comunicação, pois ela acabou por se tornar imprescindível em várias áreas do conhecimento (HENRIQUES, 2014, p.16)

Já não é novidade que as instituições de ensino e órgãos da educação cada vez mais se apropriam do meio virtual como uma ponte de comunicação. O próprio processo de inscrição⁹⁴ para faculdades públicas no Brasil, por exemplo, hoje é inteiramente feito via serviço online através de uma plataforma do Ministério da Educação (MEC), desenvolvida a fim de facilitar a entrada de estudantes nas universidades, e ainda, basta lembrar que no dia 30 de abril de 2016, o MEC lançou o portal MECFlix⁹⁵ (SILVA, 2016, p.22) que expõe aulas preparatórias para o ENEM com a parceira do Geekie Games, Descomplica, FGV, Kroton e QG do Enem. Mas não somente as instituições de ensino e órgãos educacionais se apropriam da internet como uma melhor forma de comunicação, organização e praticidade, como também a mesma está sendo utilizada para educar, por iniciativas exteriores de pessoas que visam também uma forma de trabalho no meio virtual ensinando, seja em uma famosa rede social como o YouTube, onde os vídeos são disponibilizados para o público em geral; através da criação de plataformas *online*, com portais informativos contendo textos resumidos sobre os assuntos, apresentação de slides; ou ainda, como os cada vez mais em voga, sites de cursinhos pré-vestibulares.

Seja por parte de professores ou de alunos, o uso da internet para a educação progressivamente vem atraindo novos participantes concernente aos conteúdos de ensino de disciplinas acadêmicas, e aqui usaremos como exemplo as videoaulas de História. Basta uma rápida pesquisa no Google sobre algum conteúdo curricular e aparecerão vários resultados na busca com sugestões para o leitor/espectador, e com

⁹⁴ Aqui se encontra o cronograma e procedimentos referentes ao processo de seleção do Sistema de Seleção Unificada – SiSU na sua segunda edição no ano de 2018, constando a exclusividade das inscrições via internet: <http://static03.mec.gov.br/sisu/portal/data/edital-inscricao-2018-2.pdf>

⁹⁵ Para mais informações sobre o MECFlix, visite: <http://mecflix.mec.gov.br/mecflix>.

isso, surge o questionamento: o que atrai essas pessoas para o ensino e aprendizado no meio digital? Isso ocasiona algo na relação de ensino-aprendizagem em sala de aula?

É diante destas considerações que este artigo se propõe a tentar compreender as possíveis motivações de jovens e adultos referentes ao uso da internet para a educação utilizando como base conceitos como cibercultura e ciberespaço. Para isso, foi realizada uma pesquisa em três videoaulas de História respectivas de canais diferentes do YouTube, que são os canais Stoodi, Se Liga Nessa História e Descomplica, onde, por meio de uma análise das características que compõem essas videoaulas, como também através do levantamento das opiniões emitidas relacionadas à aula pelos espectadores observando aquilo que elogiavam, tentamos ver se os procedimentos e a metodologia utilizada nessas videoaulas surtem efeito referente a atratividade dos conteúdos de ensino nesse meio, e se sim, o que isso ocasiona na sala de aula. O presente artigo pretende contribuir para o conjunto de estudos sobre cultura e ensino na atualidade, particularmente no que se refere a influência das novas tecnologias na educação, como também fazer algumas considerações sobre a relação aluno-professor. Nos tópicos que seguirão farei algumas breves considerações sobre os conceitos utilizados como fundamentos para esta pesquisa e logo mais mostrarei as tabelas e os gráficos com os dados coletados.

NOVOS CONCEITOS NA ERA DA TECNOLOGIA DIGITAL

Alguns intelectuais como Pierre Levy, Pedro Demo e André Lemos, vêm realizando pesquisas sobre os elementos que são englobados por conceitos um pouco recentes⁹⁶ como “ciberespaço” e “cibercultura” na formação e moldagem da sociedade atual; Pierre Levy nos dá sua definição para estes dois termos:

O ciberespaço (que também chamarei de “rede”) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo “cibercultura”, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. (LEVY, 1999, p.17).

⁹⁶ De acordo com as pesquisas já desenvolvidas sobre este assunto, há um consenso de que o termo *cyberspace* foi criado e utilizado primeiramente pelo escritor de ficção científica William Gibson, na sua obra *Neuromancer*, de 1984.

O ciberespaço envolve a sociedade em seus braços e a partir das relações estabelecidas com seu criador, os homens, gera a cultura tecnológica que tanto está presente na nossa vivência atual. Podemos pensar as redes sociais tais como o Facebook, Google+, Twitter, Tumblr, YouTube, como frutos poderosos da cibercultura que cada vez mais em uso, a todo momento fazem as pessoas se conectarem, e é nessa conexão que as informações, experiências, emoções, são compartilhadas interferindo diretamente no comportamento das pessoas, em suas práticas culturais. O YouTube, por exemplo, é uma rede social conhecida mundialmente com seu sistema de streaming de fácil acesso que torna prático o seu uso por qualquer pessoa para a criação dos seus canais diversos voltados para diferentes categorias de entretenimento, educação, comunicação, etc.

Em uma pesquisa muito interessante realizada por Marco Polo Oliveira da Silva (2016) sobre como as videoaulas do YouTube alteram as formas de aprendizagem dos conteúdos curriculares, o mesmo disserta que a utilização dessa rede social pelos/as jovens, para estudar os conteúdos referentes às disciplinas curriculares, é uma marca cultural de parte da juventude contemporânea. Ao elaborar e colocar em prática um questionário sobre o uso dos aparelhos digitais (2016, p.58) no dia a dia de jovens alunos de uma determinada escola, chega à conclusões na coleta de dados de que grande parte do uso desses aparelhos é voltado para as ferramentas de comunicação como o WhatsApp, Skype, Snapchat, para depois virem as redes sociais e posteriormente os sites de vídeos, e com isso, finaliza que só pelos sites de vídeos serem o terceiro mais utilizado na vivência destes jovens, já indica que os mesmos fazem parte de suas práticas ciberculturais.

É a partir de pesquisas realizadas como esta que o artigo viabilizou o YouTube para a pesquisa e discussão, dada a sua grande utilização na sociedade, uma parte visível da cibercultura.

A APRENDIZAGEM NO YOUTUBE ATRAVÉS DE VIDEOAULAS

A partir da observação dos dados numéricos de três grandes canais brasileiros do YouTube que portam um caráter pedagógico, foi criada a tabela que se encontra abaixo. Os dados foram coletados no dia 26/08/2018.

| NOME | VISUALIZAÇÕES | Nº DE VIDEOS | CRIADO EM |
|------------------------|----------------------|---------------------|------------------|
| Descomplica | 120.372.394 | 2.025 | 06/03/2009 |
| Se Liga Nessa História | 28.788.129 | 356 | 03/11/2014 |
| Stoodi | 59.967.717 | 1.171 | 17/05/2013 |

Nota-se que a produção de vídeos é bastante alta considerando a data de criação dos respectivos canais, como também a quantidade de pessoas que vem assistindo estes vídeos. Disponibilizando várias videoaulas grátis para pessoas de diferentes regiões do Brasil, uma característica comum destes canais é que todos eles servem também como uma forma de divulgação de seus devidos cursinhos pré-vestibulares, ou seja, todos fazem parte de um “plano maior” com ensino voltado para videoaulas cujos conteúdos são destinados principalmente para aquilo que é pedido nas provas de seleção para faculdades, entre os mais visados, está o ENEM⁹⁷. A escolha das videoaulas postas neste artigo é justificada pelas características do procedimento metodológico em si utilizados para a explicação do conteúdo, não queremos aqui fazer uma comparação da mediação dos professores, mas sim, notarmos os elementos que foram considerados para enriquecer a aula na plataforma digital.

A imagem abaixo diz respeito a videoaula⁹⁸ do canal Descomplica, de 8min34s de duração, ministrada pelo professor de História, Renato Pellizzari, em um quadro nomeado “Quer que desenhe?”.

⁹⁷ Sendo o principal sistema de seleção de entrada para cerca de 500 universidades públicas e privadas, o ENEM é reconhecido como o maior vestibular do Brasil. Fonte: <https://g1.globo.com/especial-publicitario/educa-mais-brasil/estudar-para-transformar/noticia/enem-completa-20-anos-consolidado-como-maior-vestibular-do-brasil.ghtml>

⁹⁸ ERA VARGAS: RESUMO PARA O ENEM | QUER QUE DESENHE? | DESCOMPLICA. Jun.2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TiJBt5RrA-E>. Acesso em: 21/08/2018.



Figura 6 - Videoaula de história do canal Descomplica, no Youtube. Print Screen feito em 21/08/2018.

Com um conteúdo voltado para o que possivelmente possa ser pedido na prova do Enem, os enfoques a determinadas questões são mais destacados. Em sua aula, o professor trata de três períodos da Era Vargas: Governo Provisório, Governo Constitucional e Estado Novo e as analisa brevemente e separadamente suscitando acontecimentos e medidas governamentais decididas dos respectivos períodos, como por exemplo, o levantamento da nova constituição no Governo Constitucional que trouxera o voto secreto, voto feminino e as leis trabalhistas, ou como considerações rápidas sobre a presença de ideologias fascistas ou comunistas no Brasil, fazendo levantamento, ainda, de conceitos como Ditadura Personalista, ou sobre a figura criada de Vargas como “pai dos pobres”. Porém, sem um aprofundamento nos acontecimentos durante a Era Vargas ou mesmo de problematizações, o conteúdo exibido se caracteriza como algo muito mais informacional e decorativo.

Os procedimentos desta videoaula consistem na fala do professor explicando o conteúdo da Era Vargas, contando com a presença de palavras-chaves postas em destaque. Há presença de alguns desenhos coloridos que chamam atenção no fundo branco, como também há o emprego de sons curtos abstratos no vídeo surgidos repentinamente que ajudam a dar ênfase no que é explanado pelo professor, além de alguns memes – elementos que se tornam virais na internet geralmente utilizando humor – específicos que acabam servindo como um “exemplo” da explicação.



Figura 7 - Videoaula de história do canal Se Liga Nessa História, no Youtube. Print Screen feito em 21/08/2018.

Já na imagem acima e abaixo, temos a videoaula⁹⁹ de duração de 12min21s, do professor de História chamado Walter Sola que trabalha no canal Se Liga Nessa História. Aqui, Dom Pedro II é “incorporado” em uma atuação onde o mesmo faz comentários pessoais sobre o conteúdo da aula, que é a proclamação da república.



Figura 8 - Videoaula de História do canal Se Liga Nessa História no Youtube. Print Screen feito em 21/08/2018.

Fazendo uso de uma linguagem mais informal e cheia de gírias, nota-se a pretensão na aula do professor de uma proximidade com a linguagem utilizada pelos alunos. Com uma narrativa mais sensível e abstrata, o professor faz considerações sobre o contexto histórico do final do império brasileiro bem como as defesas dos interesses

⁹⁹Proclamação da República #1. Set. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7YuTaUQQwZY>. Acesso em: 21/08/2018.

entre os militares, fazendeiros e a própria monarquia, instigando uma reflexão sobre o lugar social dessas classes. Em sua aula, levanta a questão sobre como o assunto é tratado nos livros didáticos e aquilo que realmente é discutido entre os historiadores, como a noção que ainda paira sobre a abolição da escravatura, entendida as vezes “como se fosse uma decisão do próprio imperador e da princesa Isabel, enquanto que a gente sabe que teve muita luta para que essa abolição acontecesse” (SOLA, 2016).

Ao trazer as supostas “opiniões” de um personagem referenciado no conteúdo, o espectador teria diante de si duas perspectivas sobre o acontecimento histórico: o de vivência e impressão do próprio personagem, e o que foi escrito e debatido pelos historiadores, tornando à tona ainda a falta de documentação que reflete a opinião da população da época e, portanto, sua forma de participação do processo.

A imagem da videoaula¹⁰⁰ a seguir, com duração de 12min08s, é mediada pelo professor Eduardo Antonio Dimas, do canal Stoodi. Em sua explicação, considera o poder e supremacia pertencente a Igreja na Europa ocidental e sua fragilização devido ao surgimento dos protestantes.



Figura 9 - Videoaula de História do canal Stoodi, no Youtube. Print Screen feito em 26/08/2018.

Ao fazer um apanhado sobre os fatores que viriam a desencadear a quebra da unidade cristã na Europa, como por exemplo, a impressão em larga escala da própria Bíblia, podemos notar alterações em sua voz para um tom mais irônico ao retratar algumas questões a respeito da contradição entre a moral e conduta dos participantes da Igreja. O professor se volta também para a formação das monarquias nacionais, e de igual maneira, para o surgimento da burguesia e seus interesses. Ao considerar o

¹⁰⁰História - Reforma Protestante - Definição e Fatores. Nov. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=53dofGGKW5w&t=1s>. Acesso em: 26/08/2018.

contexto histórico e discutir os aspectos que levaram a Reforma, seu conteúdo consiste em algo não apenas voltado para memorização. Sua explicação nos mostra uma metodologia caracterizada como algo mais recorrente de uso dos professores: utilização de quadro e giz, e a exposição de tópicos que destacam os pontos principais a serem falados na aula.

Diante disso, podemos entender que há variações nestes três vídeos referentes não só ao conteúdo em si como também à sua forma de abordagem na rede social, seja na explicação de um determinado assunto somente pelo acompanhamento da fala do professor, pela imaginação estimulada a partir do lugar de fala de Dom Pedro II, ou por uma aula que se mostre mais “tradicional” dada a recorrência da metodologia utilizada nas escolas.

A leitura dos comentários destes vídeos nos traz uma noção da opinião dos espectadores sobre suas preferências. Os dados mostrados na tabela a seguir dizem respeito somente aos comentários relacionados à aula. Os que eram irrelevantes para esta pesquisa foram desconsiderados. Os números coletados que dizem respeito ao vídeo do canal Stoodi e Descomplica foram coletados no dia 26/08/2018 e do Se Liga Nessa História no dia 27/08/2018 e seguem na tabela abaixo:

| Canal | Nº de comentários no vídeo | Nº de comentários relacionados a aula | Elogios | Críticas | Críticas e Elogios |
|------------------------|-----------------------------------|--|----------------|-----------------|---------------------------|
| Stoodi | 453 | 122 | 83 | 34 | 5 |
| Descomplica | 273 | 73 | 73 | 0 | 0 |
| Se Liga Nessa História | 474 | 136 | 132 | 2 | 2 |

Visualizando os comentários dá para termos uma noção de que grande parte de seu público é de alunos que estudam para as devidas provas de seleção para faculdades, sendo uma outra parte de alunos que estudam para as atividades escolares como exames avaliativos, produção de textos, etc., e também de pessoas que simplesmente assistem porque gostam da disciplina e didática do professor, para se sentirem “atualizados” ou para aprenderem a matéria.

Logo mais, seguem os gráficos contendo as opiniões positivas nos comentários sobre as videoaulas analisadas. A legenda foi criada a partir daquilo que davam ênfase nos comentários. A última classificação separada em “Não especificado” se refere aos

comentários positivos sobre a aula, mas que não expressava algo específico sobre o porquê de terem gostado dela. Devido a quantidade de críticas feitas à primeira videoaula da tabela, elas serão aqui explanadas no gráfico 4 para mostrar que há possibilidades para mais pesquisas, mas não serão debatidas neste artigo para não fugirmos da discussão. Fazer um gráfico apenas para conter dois comentários dirigidos à segunda videoaula da tabela se mostrou irrelevante pelas próprias críticas.

Gráfico 1 – Comentários elogiosos na videoaula do canal Stoodi

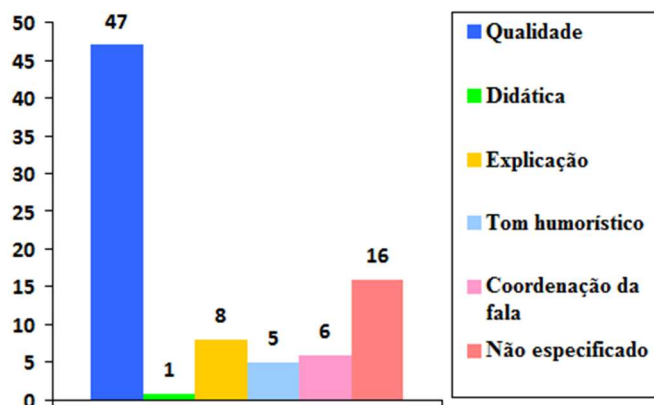


Gráfico 2 – Comentários elogiosos na videoaula do canal Se Liga Nessa História

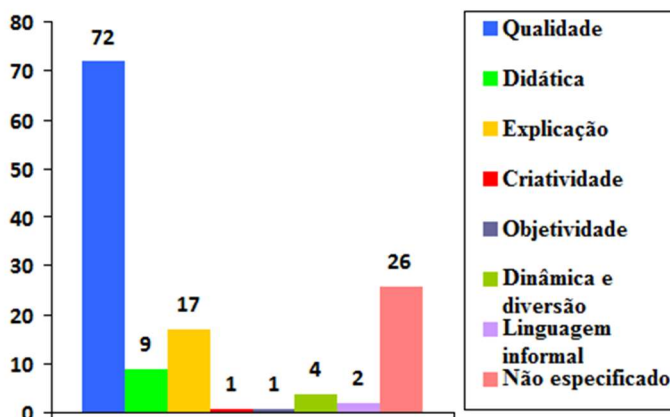


Gráfico 3 – Comentários elogiosos na videoaula do canal Descomplica

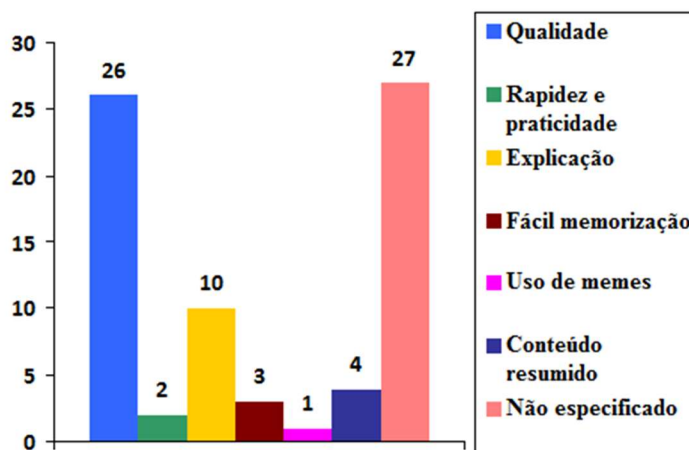
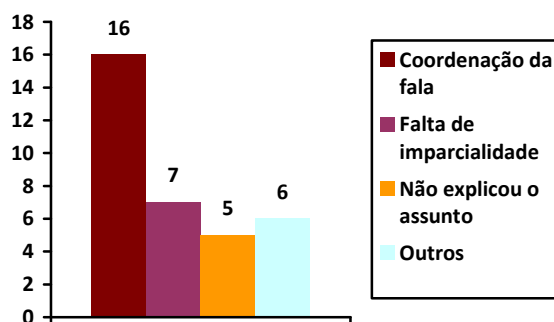


Gráfico 4 – Comentários de crítica na videoaula do canal Stoodi



Através de uma leitura e interpretação dos gráficos nota-se os elementos comuns e diferentes destacados por aqueles que assistiram as aulas. Vemos que o número de pessoas que elogiaram a qualidade da aula é alto em todos os vídeos, seguido pelos comentários que não especificavam aquilo que gostaram, mas que falavam coisas do tipo: “amei; adorei; muito bom; ótimo”; e logo depois pelo elogio específico da explicação do conteúdo. Essas três divisões são comuns aos três vídeos, mas percebemos que então há uma variação, agora, daquilo que as pessoas do outro lado da tela notaram, e aparecem elogios diversos nos três vídeos, como por exemplo, a “coordenação da fala”, o “uso de memes”, “criatividade”... Tais variações de crítica dizem respeito aos procedimentos de como o conteúdo de ensino foi mediado, e basta voltarmos o olhar para as descrições antes feitas sobre as videoaulas e fazermos uma ligação com os comentários sobre o vídeo, para notarmos o porquê dessa variação.

Percebe-se que os dois últimos gráficos positivos possuem uma diversidade maior de elogios se comparado ao primeiro gráfico, e o que isso pode nos dizer? Certamente que houve uma inclinação a mais para as videoaulas que trouxeram uma “mudança” na forma de explicar o conteúdo; mas não só há essa diferença na maneira

de explicar um determinado assunto frente há um procedimento mais tradicional, como também, nas videoaulas dos dois últimos gráficos houve o uso de elementos que foram incrementados à explicação como a atuação ou o uso de sons¹⁰¹, algo que facilita o processo de aprendizagem na medida em que esses elementos estabelecem uma ligação com o conteúdo da aula, e assim viabilizam mais rapidamente o processo de assimilação ativa¹⁰², pois levando em consideração uma sociedade inserida na cibercultura, que está acostumada a constante presença de imagens, de sons, da dinamicidade, praticidade e conexão, de certo que irá se familiarizar mais com os elementos que dizem respeito a isto. As potencialidades do vídeo, desse modo, geram uma interação funcional. Para Moran,

o vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, soma das, não separadas. Daí a sua força. Somos atingidos por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário), em outros tempos e espaços (MORAN, 1995, p. 27, apud SERAFIM, SOUSA, 2011, p.30)

Com isso não queremos considerar o procedimento mais tradicional de ensino como inválido na atualidade, mas torna-se válido mostrar aqui que só apenas esse método já não se torna algo tão interessante, pois as gerações atuais estão totalmente inseridas em uma cultura que lhes proporciona novas e diversas formas de aprender. E tendo isso em voga, como deixa claro Mammede-Neves e Rosalia Duarte, já em 2008:

Deixando de professar a primazia do texto impresso como fonte exclusiva de conhecimentos válidos, os jovens de hoje vêm migrando do livro, jornal e revistas impressos para a internet, onde acreditam poder encontrar tudo de que necessitam para se manter informados e vinculados ao seu grupo, assim como para aprender (DUARTE; MAMEDE-NEVES, 2008, p. 10).

No decorrer de dez anos após a realização desse escrito houveram mudanças, mas não para uma diminuição no uso de tecnologias digitais. O aumento gerado resultou numa transformação na forma do homem/mulher lidar com o ambiente à sua volta, pois como também escreve dez anos atrás, Circe Bittencourt (2008, p.108) nos diz que “as mudanças culturais provocadas pelos meios audiovisuais e pelos computadores

¹⁰¹ Vários estudos da neurociência já comprovam que quanto mais o cérebro recebe estímulos diferentes, mais capacidade terá a pessoa de aprender. Ler: <https://www.aprendercrianca.com.br/348-o-que-e-neurociencias-da-educacao>.

¹⁰² Tal processo é reconhecido como um dos conceitos fundamentais da instrução e do ensino. Entende-se por assimilação ativa o curso de percepção, compreensão, reflexão e aplicação que se desenvolve com os meios intelectuais, motivacionais e atitudinais do aluno, sob a orientação do professor (LIBÂNEO, 1990, p.83).

são inevitáveis, pois geram sujeitos com novas habilidades e diferentes capacidades de entender o mundo”. É com isso que tentamos responder à pergunta: o que os atrai? O próprio meio. Pois é esse lugar tecnológico digital que é capaz de oferecer de forma tão fácil e rápida os estímulos que são necessários para uma aprendizagem de maior assimilação, aos jovens que já não estão mais acostumados a simples leituras que exigem o uso de uma alta capacidade de abstração, pois já nasceram em um mundo que se deleitou na apropriação dessas ferramentas de comunicação que cada vez mais são aprimoradas.

A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

No mundo da cibercultura, cabe considerar que a adoção de novos métodos que incorporem as novidades e o uso adequado da tecnologia para a educação, podem trazer uma maior qualidade na aprendizagem dos alunos. Com seus smartphones, tablets, notebooks, PC's, etc. os alunos facilmente podem ter acesso a informação sobre qualquer assunto na hora e ambiente que quiserem. E diante do progressivo avanço da tecnologia não só no seu próprio desenvolvimento como também na interferência na vida pessoal das pessoas e conseqüentemente, na dependência que isso causa, como podemos pensar a tecnologia e a sala de aula?

Longe de um modo tradicional de ensino em que apenas a figura do professor portava o saber, a informação hoje se encontra livre e de fácil acesso. Repensando as práticas em sala de aula, a cultura escolar deveria não mais continuar com um modo enraizado de ensino tradicional produtivo de alunos-mecânicos repetitivos, mas sim, buscar formas de se adaptar a esse contexto que é a era tecnológica. Porém, isto não se torna uma tarefa fácil no nosso país, já que existem ainda poucos investimentos para que essa cultura de ensino tradicional tão presente ainda nas escolas, mude. Não basta só investir¹⁰³ em computadores e tablets a serem doados para escolas pensando que isso serviria como uma alternativa de melhorar a educação, não. É preciso que haja o uso apropriado desses aparelhos, e para isso, há necessidade de educação tecnológica. Pois apesar de que a tecnologia digital se mostre como uma ferramenta acessível e de eficácia na aprendizagem dos alunos, é preciso, principalmente, que o professor mostre um compromisso diante da construção do conhecimento do aluno, trabalhando questões,

¹⁰³ Para mais informações: <http://paraiba.pb.gov.br/governo-investe-19-milhoes-na-compra-de-tablets-para-professores-e-alunos-da-rede-estadual-de-ensino/>.

conceitos, princípios, problematizações, pois sem isso, tampouco irá aprender, só reproduzir.

Em uma entrevista¹⁰⁴ concedida à revista Nova Escola, Léa Fagundes (2005), pedagoga e psicóloga, fala sobre a Inclusão Digital, e a mesma defende que

é fundamental que a capacitação ofereça ao professor experiências de aprendizagem com as mesmas características das que ele terá de proporcionar aos alunos, futuros cidadãos da sociedade conectada. Isso pede que os responsáveis pela formação se apropriem de recursos tecnológicos e reformulem espaços, tempos e organizações curriculares.

Portanto, entendemos que será através do investimento na formação do professor/aluno que a educação poderá ter uma mudança para algo mais produtivo. O professor deve saber lidar com as necessidades que essa nova geração de alunos inseridos na cibercultura apresenta referente a forma de aprendizagem, como também estar atento a essas tecnologias, para que assim saiba mediar a aprendizagem dos alunos de uma forma que se tornem sujeitos reflexivos e críticos sobre a informação que recebem através dos meios digitais. Assim, poderá ajuda-los a desenvolver¹⁰⁵ suas próprias capacidades cognitivas. Não contando somente com as videoaulas exibidas no YouTube, mas também com a própria sala de aula, é preciso que haja mudanças na cultura escolar perante a nova geração de jovens que já nascem numa cultura envolvida por essa dinamicidade da tecnologia digital.

CONCLUSÃO

Este artigo propôs-se a pensar a educação na era da tecnologia, que hoje está inserida no que chamamos de ciberespaço a partir do momento em que as pessoas usam o meio virtual para compartilhar o conhecimento que é gerado e acumulado pela humanidade ao redor dos tempos.

Através de uma pesquisa em videoaulas disponibilizadas em uma grande rede social como o YouTube, pudemos ver aquilo que os espectadores – inseridos na cibercultura – elogiaram, e que tais elogios se encontravam em uma maior diversidade nos procedimentos de ensino que trouxeram elementos que são possibilitados pelo uso

¹⁰⁴ Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/987/entrevista-com-lea-fagundes-sobre-a-inclusao-digital>.

¹⁰⁵ Ler: <https://www.qinetwork.com.br/a-educacao-tecnologica-e-sua-importancia-na-aprendizagem-do-aluno/>.

de ferramentas digitais, como os sons, memes, atuação e cortes, que tornam a aula mais dinâmica; tal diversidade gera mais estímulos ao cérebro, já comprovado pela neurociência, e isso torna mais fácil o processo de aprendizagem em uma gama de pessoas que estão inseridas na era do visual, audível, digital. Com isso, chega-se à conclusão de que na era da tecnologia digital, procedimentos ora somente tradicionais já não surtem tanto efeito, dada a medida de que as novas gerações de alunos estão acostumadas a já receberem mais e mais estímulos a partir do uso de aparelhos digitais.

Com uma informação livre e de fácil acesso, a internet hoje oferece mecanismos que possibilitam uma aprendizagem que pode ser obtida em qualquer ambiente a qualquer hora. É diante disto que esse meio de comunicação cada vez mais utilizado por crianças, jovens, adultos e idosos deve ser pensado e entendido na sua devida importância. Para isso, é necessário que as instituições de ensino, principalmente as escolas, se adequem, e para isso destacamos que não basta apenas agregar os aparelhos digitais ao meio escolar, mas é preciso que haja uma educação digital que propicie a utilização adequada desse meio para uma educação de qualidade, com um olhar crítico as informações que são obtidas na internet.

Portanto, não vista como uma inimiga, mas facilitadora do ensino, o uso da tecnologia para a educação deve ser estudado entre os futuros professores que ora estão em formação, para que saibam lidar com as necessidades de seus alunos e também aprimorem o processo de aprendizagem de suas aulas.

REFERÊNCIAS

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

ERTHAL, Ana . **Sociedades em Redes, Mídias Digitais**. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Ambiente Virtual de Aprendizagem). 2013.

HENRIQUES. Rosali Maria Nunes. **Os rastros digitais e a memória dos jovens nas redes sociais**. Tese (doutorado)-Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Ciências Humanas e Sociais. 2014.

LEMOS, A. . Ciber-Cultura-Remix. In: Denize Correia Araújo. (Org.). **Imagem. (Ir) Realidade, Comunicação e Cibernética**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2006, v. 1, p. 52-65.

LEMOS, A. . **Ciber-Socialidade - Tecnologia e Vida Social na Cultura Contemporânea**.. In: Ione Bentz; Albino Rubim; José Milton Pinto. (Org.). *Práticas Discursivas na Cultura Contemporânea*.. São Leopoldo: Unisinos, 1999.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Campinas; SP.Ed. Papirus, 1990.

MAMEDE-NEVES, M. A. C. M. ; DUARTE, Rosália . **O Contexto dos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação e a escola**. *Educação & Sociedade (Impresso)* , v. 29, p. 769-789, 2008.

MONTEIRO, S. D. **O ciberespaço: o termo, a definição e o conceito**. *DataGramZero*, v. 8, n. 3, p. 3-20, 2007.

SescTV. Documentários: **As Formas do Saber - Pierre Lévy**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3PoGmCuG_kc. Acesso em: 25/08/2018.

SILVA, M.P.O. **Youtube, juventude ciborgue escola: um olhar sobre a ciborguização da aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais. 2016

SOUSA, RP., MIOTA, FMCSC., and CARVALHO, ABG., orgs. **Tecnologias digitais na educação [online]**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. 276 p. ISBN 978-85-7879-124-7. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

TEDx Talks. **TEDxPortoAlegre - Léa Fagundes**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eokXAoU4wak>. Acesso em: 31/08/2018.

TV e Rádio Unisinos. **Efeitos da cultura digital sobre o ensino - Entrevista com André Lemos**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dalYCngO60w>. Acesso em: 25/08/2018.

ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS: A IMPLEMENTAÇÃO DE DITADURAS SOB A PERSPECTIVA DE *RICK AND MORTY*

*Douglas Queiroz*¹⁰⁶
UFCG-CFP
douglashcz@hotmail.com

*Orientador: Rodrigo Ceballos*¹⁰⁷
rcovruski@gmail.com

RESUMO

O presente artigo busca analisar e perceber a implementação de uma ditadura de caráter totalitário narrada/transmitida sob a perspectiva da série animada de TV Rick and Morty, de como a mesma aborda em seu enredo os processos de construção e consolidação de uma ditadura utilizando-se dos discursos de massas dentro uma sociedade desestruturada. Desta maneira nos utilizaremos de tal mídia audiovisual para decupar e observar os sentidos nela embutidos na construção e divulgação de um “discurso audiovisual” sobre como ela entende e contextualiza os processos que resultam neste determinado regime político a partir de referências históricas.

Palavras-chave: Rick and Morty; Fontes Audiovisuais; Ditaduras Totalitárias.

INTRODUÇÃO

Desde os anos de 1970 estudos vem sendo realizados tendo diversos tipos de mídias e outras linguagens como fonte, seja a música, a dança, charges, HQ's, filmes entre outras. Todas são formas de sentir e expressar, e trazem em si visões de mundo e constroem discursos. Segundo Rosenstone:

O desejo de expressar a nossa relação com o passado usando formas contemporâneas de expressão, bem como o desejo de agradar a uma sensibilidade contemporânea, mais cedo ou mais tarde tinham de nos direcionar para as mídias visuais. Primeiro, o cinema e, mais tarde, o

¹⁰⁶Graduando em Licenciatura plena em História pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG campus Cajazeiras.

¹⁰⁷Possui graduação em História pela Universidade Federal da Paraíba, mestrado em História pela Universidade Estadual de Campinas e doutorado em História pela Universidade Federal Fluminense. Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal de Campina Grande - CFP. Tem experiência na área de História, com ênfase em História Moderna, atuando principalmente em História da América e Brasil Colônia (seiscentos).

seu rebento eletrônico, a televisão, se tornaram, em algum momento no século XX, o principal meio para transmitir as histórias que a nossa cultura conta para si mesma – quer elas se desenrolem no presente ou no passado, sejam elas factuais, ficcionais ou uma combinação das duas coisas. (ROSENSTONE, 2010: 16/17).

É nesta perspectiva que procuramos apresentar uma análise de uma das séries animadas que mais ganha público ultimamente entre jovens e adultos: *Rick and Morty*. *Rick and Morty* é uma série animada do canal norte americano Fox exibido na Adult Swim, um canal noturno com conteúdo destinado a jovens e adultos. A série foi criada por Justin Roiland e Dan Harmon e teve seu primeiro episódio exibido em dois de dezembro de 2013, estando atualmente em sua terceira temporada.

A animação é uma *sitcom*¹⁰⁸ de ficção-científica com uma forte crítica aos valores de nossa sociedade moderna, instituições como a família, o governo e a Igreja, os moldes educacionais, concepções de moralidade e sentido para a vida e nossa existência no mundo. Tudo isso é feito com muitas referências à cultura pop, fazendo a série ter um grande alcance de público. Na mesma medida a série trata de temas científicos e filosóficos como, por exemplo, as múltiplas linhas temporais e infinitos universos, o niilismo e o existencialismo; e utiliza-se do recurso do “alívio cômico” para suavizar de forma sutil tais abordagens.

Os personagens que compõem a série são Rick Sanchez, Morty Smith, Summer Smith, Beth Smith e Jerry Smith. Todos eles formam o núcleo familiar pelo qual se desencadeiam as tramas e sub-tramas da série. Rick Sanchez é um gênio da ciência, desprovido de sentidos de moral e valores; Morty que é um adolescente de 14 anos que constantemente é arrastado pelo seu avô Rick para as suas aventuras; Summer é a irmã mais velha de Morty, uma estudante de 17 anos que busca uma maior aceitação social e popularidade entre os colegas de sua escola; a Beth Smith, filha do Rick Sanchez e mãe de Morty e Summer, que trabalha como uma cirurgiã de equinos, mas sempre teve o sonho de ser uma cirurgiã de humanos; e, por fim, temos o Jerry Smith, marido de Beth e pai de Morty e Summer. Ele passa praticamente a série inteira desempregado e recebe duras críticas tanto de sua esposa como de seu sogro. Ele tenta constantemente manter o casamento que está bastante prejudicado pelas brigas do casal que são diariamente alimentadas pelo Rick.

¹⁰⁸ Segundo o site <http://www.teclasap.com.br/o-que-sitcom-quer-dizer/> Sitcom é uma abreviatura inglesa das palavras sit(uation) + com(edy). Em uma tradução livre significa “comédia de situação”. Este termo geralmente é usado para se referir a séries de televisão que seguem uma perspectiva cômica da vida.

As tramas que se seguem em cada episódio giram no entorno da existência das múltiplas realidades e da interpretação dos muitos mundos proposta por Hugh Everett¹⁰⁹, em 1957, em que a cada possibilidade o universo gera outras linhas temporais onde cada uma delas aconteceu. Sendo assim nós vivemos em uma destas inúmeras realidades, onde tais mundos não interagem entre si.

Rick é o manipulador destas realidades, uma consciência quase onipotente com o uso da ciência, sendo capaz de viajar por essas inúmeras realidades e interagir com suas múltiplas versões. A interação destes “versos” se dá através do conhecimento científico e do uso de uma máquina que gera portais intra e interdimensionais, a *Portal Gun* (Arma de Portais). Com isso, ele pode constantemente explorar o mundo a sua volta sempre levando seu neto Morty como companheiro, chegando ao ponto de alterar e prejudicar algumas das realidades por onde passa.

Para analisarmos esta série animada, mais especificamente um de seus episódios, nos utilizaremos da proposta metodológica de Napolitano acerca das fontes audiovisuais onde é necessário haver uma decupagem da mídia para desvendar seus códigos e signos minuciosamente, para isso:

[...] existem duas regras fundamentais para abordar de forma mais acurada a fonte audiovisual e sonora (musical): a primeira é **não isolar seus códigos, canais e parâmetros verbais dos outros códigos, canais e parâmetros mobilizados pela fonte** (registro e edição de imagens e sons, e estruturas e gravação musicais); a segunda é **não isolar a cena ou som “real”, captado pelo meio tecnológico (a câmera, o microfone etc.) das opções de linguagem, imperativos dos códigos dominantes e das possibilidades técnicas do meio em questão** (cinema, TV, rádio, música). Nem o conteúdo da fonte audiovisual se limita aos parâmetros verbais, nem a realidade por eles registrada ou encenada é bruta e livre de qualquer filtro de linguagem ou de escolhas por parte dos realizadores (produtores, editores, diretores, roteiristas, jornalistas, etc). Essas características das fontes audiovisuais e sonoras não são limites para o historiador, mas o ponto de partida para o trabalho de crítica histórica. (NAPOLITANO, 2006: 268).

Essas abordagens geralmente são direcionadas para produtos de mídias como filmes, documentários, telejornais, músicas, entre outras. O que fizemos foi uma aplicação desta mesma metodologia a uma série animada, que pode ser facilmente alocada dentro do contexto, levando-se em consideração as armadilhas que podem

¹⁰⁹ Hugh Everett III (11 de Novembro, 1930 – 19 de Julho, 1982) foi um físico estadunidense que propôs a interpretação de muitos mundos (IMM) da física quântica, que ele chamou formulação do “estado relativo”. Disponível em: <https://studylib.es/doc/4631067/col%C2%B7lecci%C3%B3-bibliogr%C3%A0fica-especialitzada---1.641-registres->.

ser encontradas durante a análise. Com isso buscamos chegar a um melhor entendimento do enredo e de todo o contexto apresentado pelo episódio, a fim de nos servir de farol para enxergarmos melhor a tese principal deste trabalho.

Outro aspecto importante para compreendermos as metáforas que são postas na série é a forma como ela trabalha o humor, a partir da quebra de expectativas, onde ela referencia inúmeros filmes, seriados, séries, artistas e personagens da cultura pop para criar um cenário onde quem está assistindo já se identifica e prevê um pouco da dinâmica com os elementos já conhecidos por nós. A partir dos padrões e clichês que estamos familiarizados *Rick and Morty* desenvolve seus complexos episódios. Assim, a série não precisa focar na construção narrativa do cenário em si, mas passa a subverter as expectativas criadas por nós que estamos assistindo. Estes artifícios cômicos foram analisados por Lucas Brito em um artigo sobre a série, onde ele afirma que:

Nas comédias, estas mudanças são mais visíveis que em outros gêneros e *Rick and Morty* exemplifica bem essas novas características. Cada episódio é recheado de in-jokes alheias a sua narrativa, exigindo um conhecimento maior do espectador que é desafiado a encontrar todas essas referências. Em um primeiro contato, podemos relacionar muitas das in-jokes com o recurso da paródia. A paródia pode ser conceituada como “a criação do duplo destronante, o mesmo ‘mundo às avessas’” (BAKHTIN, 1981, p. 109), um recurso narrativo que está ligado a inversão de signos, a inversão de valores e a degradação de uma obra (FARIA; FERNANDES; PEREIRA; DANIEL, 2011). (BRITO, 2017: 2).

As *In-Jokes* referenciadas aqui pelo autor envolvem um conceito proposto por Steven Johnson que basicamente são “Piadas que só são engraçadas quando as pessoas entendem a referência”, que em nossa contemporaneidade é um recurso muito utilizado para dentro das séries e seriados para adquirirem sucesso dentro do mercado de consumo de mídias.

Na segunda instância do presente estudo, procuramos apresentar a narrativa do episódio acerca da estruturação e consolidação de um regime autoritário. Buscamos aqui levar o leitor a refletir sobre o modo como a série veicula e transmite um discurso sobre problemas sociais, como a marginalização, prostituição, corrupção, problemas econômicos e políticos dentro de uma sociedade, tudo através de metáforas e alegorias, com a ideia de mostrar como essa instauração de um regime autoritário e ditatorial se insere a partir da fragmentação e fragilidade social.

“THE RICKLANTIS MIXUP”: UMA BREVE DECUPAGEM ANALÍTICA DO EPISÓDIO

Embora a série traga inúmeras possibilidades de análise pelas suas complexas abordagens, desde áreas ligadas a filosofia, questionamentos acerca da ciência moderna, e sobre a humanidade e seus costumes que estão sendo postos em cheque pelas mudanças correntes de nossa sociedade (BAUMAN, 2005: 21), nosso recorte específico neste artigo será o episódio sete da terceira temporada intitulado “The Ricklantis Mixup”, com 22: 15 minutos de duração. Neste episódio, ambos os protagonistas estão ausentes da narrativa, aparecendo apenas no início e no fim. O foco do episódio fixa-se num lugar onde eles não possuem participação, sendo assim não possuem uma atuação com os acontecimentos.

Nas primeiras cenas da Cidadela, espaço dos acontecimentos deste episódio, temos vários quadros que mostram o seu cotidiano, a rotina dos trabalhadores, a intensa busca pela produtividade, o treinamento dos militares, um pouco do preconceito existente entre Ricks e Mortys e a disciplina escolar. O episódio abordará um pouco de cada um desses núcleos.



Figura 10. Rick's e Morty's da cidadela (Autoria própria).

O personagem Rick, por se tratar de um ser perigoso por seus atos inconsequentes e bastante imprudente (visto que se trata de um personagem que descrê na existência de sentido para a vida e de conceitos de moral e certos valores), é considerado um criminoso pela federação Galáctica, um órgão responsável pela manutenção da ordem no universo. Sendo assim, para os “diversos Ricks e Mortys”

nas infinitas linhas temporais houve a necessidade de se criar uma sociedade a parte onde todos eles poderiam coexistir em um mesmo lugar sem o eminente perigo da Federação, denominado como *A Cidadela*, onde ela é regida por um conselho chamado de “conselho dos Ricks”. Este Conselho, porém, é mostrado como sendo manipulado pelos Ricks que detêm o poder econômico.

Com o passar do tempo, a Cidadela começa a se desestruturar com conflitos sociais, pois embora os Ricks sejam os seres mais inteligentes do multiverso, possuindo todos o mesmo nível e capacidade intelectual, quando passam a conviver entre eles pouco a pouco ocorre o processo de exploração de uns para com os outros, exigindo uma nova forma de governo.

Neste cenário temos um dos Mortys que se candidata a presidência com os demais Ricks, e pouco a pouco ele introduz uma revolução com um discurso populista para chegar ao poder, em seguida transformando o seu governo em um regime totalitário.

Durante este episódio temos a apresentação de alguns núcleos, além do principal, que são as campanhas eleitorais. Elas funcionam basicamente para nos apresentar o contexto conturbado pelo qual toda a estrutura social da Cidadela enfrenta.

Após uma cena que nos contextualiza do desenrolar das campanhas eleitorais disputadas na Cidadela, somos apresentados a um Rick e a um Morty policiais, altamente subversivos à “sua natureza”. O Rick é compreensivo e procura cumprir as leis e manter a integridade, porém o seu parceiro é agressivo com os outros Mortys e corrupto, recebendo propina de grandes traficantes da “Cidade dos Mortys” (um lugar onde os Mortys que não conseguiram se encaixar nos padrões adotados pela Cidadela vivem). Nessa cidade marginal impera a violência, a prostituição e um alto índice de criminalidade, como dito pelo Morty Policial:

- “Sem Ricks, sem famílias, drogados e com tendências violentas. São criados para serem ajudantes. Sem ninguém para ajudar começam a se marginalizar”. (The Ricklantis Mixup, 06:20 a 6:28 min).



Figura 11. Mortys marginalizados (autoria própria)

O segundo destes é o núcleo escolar, que mostra como a educação da Cidadela é utilizada apenas para “adestrar” os Mortys a serem altamente subservientes aos Ricks, com aulas que seguem com um padrão de conteúdo repetitivo e doutrinador.



Figura 12. Escola dos Mortys (Autoria própria)

O terceiro núcleo é o de uma fábrica de biscoitos Wafer, que mostra como a dinâmica repetitiva de trabalho, a exploração e a falta de um gerenciamento justo para com os trabalhadores mais efetivos na empresa geram uma crise identitária em um dos funcionários, chegando ao ponto de assassinar o gerente com sua própria ferramenta de trabalho. Em outras passagens do episódio em que volta-se para este núcleo, somos apresentados a ideia de como o “sucesso” e a melhora de vida das classes baixas são ilusões propagadas e controladas pela elite dominante da Cidadela.



Figura 13. Funcionário da fábrica de wafes. (autoria própria)

Enquanto estes lugares nos mostram o panorama geral dos conflitos, as eleições se seguem, onde pouco a pouco o Morty que se candidatou apresenta algumas características distintas de suas outras “versões”, mostrando ser um bom estrategista e escondendo partes de seu verdadeiro passado. E com discursos populistas passa a conquistar o apoio da maior parcela da população da Cidadela. E são especificamente estas estratégias e o desfecho proposto ao final do episódio que discutiremos a seguir.



Figura 14. Candidato Morty em seu discurso. (Autoria própria)

“A CONSTRUÇÃO DE UM DISCURSO NARRATIVO VISUAL”

Ao longo do episódio somos levados por uma narrativa que mostra os passos tomados pelo personagem Morty que se candidatou a presidência para chegar ao

poder na Cidadela, utilizando-se dos meios democráticos para consolidar ao final do episódio um regime totalitário.

A narrativa apresentada e utilizada se estabelece a partir de claras referências aos regimes consolidados durante o século XX, quase que de maneira a indicar o passo a passo e as condições necessárias para o florescimento de tais formas de governo. Criando assim um discurso sobre este tema, de maneira visual nos telespectadores, observamos este processo de fora, e somos induzidos a refletir e identificar suas metáforas e signos.

Como abordado anteriormente a trama se passa na Cidadela, uma cidade construída pelos Ricks e Mortys das inúmeras linhas temporais e realidades do multiverso. Tais personagens são perseguidos pela Federação Intergaláctica pelo perigo que apresentam para o modelo de ordem no universo, sendo considerados todos criminosos. Após um conflito direto, a Cidadela teve várias perdas humanas e materiais, com o conselho dos Ricks desposto. Houve, assim, a necessidade de se organizar rapidamente a reconstrução da Cidadela e a formação de um novo exercício de governo.

Dado o início das campanhas, o candidato Morty está em grande desvantagem até o momento, levando seu próprio partido a descrença de vitória, porém ele se apresenta confiante quanto ao debate. É neste momento que é interrogado da seguinte maneira:

- “Morty, os mortys deslocados estão crescendo e a satisfação dos Ricks está caindo. A divisão entre esses grupos nunca foi maior. Responda rapidamente.”

Em um dos momentos mais decisivos do episódio ele responde da seguinte forma:

- “Não vejo uma divisão entre Ricks e Mortys [...]. A divisão que vejo é entre Ricks e Mortys que gostam desta divisão, e o resto de nós? Vejo isso em todo canto. Vejo isso nas escolas, onde falam que Mortys são iguais porque têm medo do que nos faz únicos. Vejo isso nas ruas, onde dão armas aos Mortys para nós nos matarmos em vez de combater a injustiça. Vejo isso em nossas fábricas, onde Ricks recebem uma fração do salário dos chefes, mesmo que eles sejam idênticos e tenham o mesmo QI. O problema da Cidadela são Ricks e Mortys alimentando a nossa morte. Mas tenho uma mensagem para eles dos Ricks e Mortys que acreditam, dos Ricks e Mortys que acreditam na Cidadela, para os Ricks e Mortys que não acreditam. Nós somos a maioria!”. (Grifo nosso).

Com essa resposta ele é ovacionado pela platéia do debate. É importante percebermos em seu discurso como ele rapidamente cria um sentimento de unidade das massas e idealiza um inimigo comum a ser combatido. Como abordado por Arendt:

[...] Os movimentos totalitários objetivam e conseguem organizar as massas — e não as classes, como o faziam os partidos de interesses dos Estados nacionais do continente europeu, nem os cidadãos com suas opiniões peculiares quanto à condução dos negócios públicos, como o fazem os partidos dos países anglo-saxões. Todos os grupos políticos dependem da força numérica, mas não na escala dos movimentos totalitários, que dependem da força bruta. (ARENDDT, 2012).

Após este acontecimento temos a resolução dos demais núcleos: a do funcionário da fábrica, dos estudantes e dos policiais. Neste intervalo de tempo já somos informados de que o candidato Morty foi vencedor das eleições, e que mesmo tendo vencido de forma esmagadora, quase que pediram a recontagem dos votos.

As medidas tomadas pelo novo presidente nos primeiros instantes após a sua chegada ao poder, já começaram a delinear os rumos de seu governo. O departamento de polícia é inteiramente modificado, desde seus trajés às suas leis; o currículo escolar também é modificado, tento um apelo maior para os jovens Mortys para a militância a favor do novo governo (lembrando que outro aspecto do totalitarismo é a propagação de sua ideologia por diversos meios, a fim de condicionar de forma sistemática a identidade de cada indivíduo). Tais métodos

Sempre que galgou o poder, o totalitarismo criou instituições políticas inteiramente novas e destruiu todas as tradições sociais, legais e políticas do país. Independentemente da tradição especificamente nacional ou da fonte espiritual particular da sua ideologia, o governo totalitário sempre transformou as classes em massas, substituiu o sistema partidário não por ditaduras unipartidárias, mas por um movimento de massa, transferiu o centro do poder do Exército para a polícia e estabeleceu uma política exterior que visava abertamente ao domínio mundial. (ARENDDT, 2012).

Na cena final temos uma reunião entre o presidente e membros da alta elite da Cidadela. Durante o diálogo dessas personagens, o “Rick da moda” (um destes grandes empresários), faz a seguinte afirmação:

- “[...] estávamos falando, “presidente” Morty, que não ligamos para o presidente. Um Rick, um Morty ou um Jerry, não nos importamos. Comandávamos a Cidadela antes mesmo do conselho e você descobrirá que ainda a comandamos.”

Em resposta a esta fala, o novo presidente dá a ordem de execução destes empresários ali mesmo na sala de reuniões. E finaliza com o seguinte discurso:

- “Quem bom. Parece uma boa hora um drinque e um discurso calculado com conotação sinistra. Um discurso sobre política... Sobre ordem... Sobre irmandade... Sobre poder... Mas discursos são para campanhas. Agora é hora da ação.”

Ao longo destas palavras simultaneamente os quadros apresentados mostram-nos a apropriação de terras pelo Estado, a mudança do símbolo da Cidadela e o hasteamento das bandeiras com o símbolo do novo governo. Por último, terminando o episódio, está a imagem dos corpos de todos os seus opositores mortos.



Figura 15. Hasteamento da bandeira do novo governo. (autoria própria).



Figura 16. Hasteamento das bandeiras nazistas em Berlim, 1942 (Fonte: Pinterst).

E desta maneira, em uma sequência com pouco mais de 22:00 minutos, com um episódio dividido em mais de um núcleo, repleto de metáforas e piadas sarcásticas, temos uma narrativa tratante de um tema complexo, que para além da abstração do universo da série, nos leva a um exercício de reflexão acerca de nossa sociedade, por meio de diferentes perspectivas, nos conduzindo a um olhar mais crítico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não pretende este artigo abarcar toda a reflexão e análise que este episódio pode gerar, muito menos de sua série inteira, visto a limitação que suas páginas nos impõem, mas possibilitar uma de suas várias interpretações possíveis.

Além disso, buscamos problematizar algo que merece a nossa devida atenção: o modo como determinados produtos de mídia estão mudando suas abordagens para mais do que o próprio entretenimento, bem com a gradual mudança de suas narrativas.

Desde os anos de 1960 e 1970 que algumas obras pioneiras passaram a inserir outras abordagens e problemáticas para além do humor casual, como por exemplo, Monty Pythons, The Simpsons e Family Guy, trazendo novas propostas para as Sitcons e produtos de mídia em geral, que passaram a ganhar cada vez mais popularidade a partir dos anos 1990.

De filmes, seriados e séries que temos grandes heróis com grandes destinos a sua frente, como em Star Wars, Harry Potter, X-Man, Senhor dos Anéis, Percy Jackson, os heróis da Marvel e DC, e muitos outros que em seu trajeto levam a premissa da predestinação, do esforço e superação para se chegar a um futuro brilhante e vitorioso, como no cenário desenhado e idealizado pelo projeto capitalista pós queda do muro de Berlim para as novas gerações, passamos a ser confrontados com novas narrativas que ironizam os rumos de nossa sociedade e nos mostram outras possibilidades.

Temos exemplos como o The Big Bang Theory, que apresenta a partir da comédia a vida acadêmica de um grupo de amigos cientistas, criando uma espécie de humor intelectualizado; ou Westworld, que desenvolve a interação entre humanos e a inteligência artificial a fim de gerar questionamentos acerca do que é ser um humano e sobre os limites éticos e morais.

E ainda há a crescente de séries animadas como, por exemplo, Big Mouth, que trabalha seus roteiros em cima da mudança de seus personagens da infância para a adolescência e dos dilemas das transformações físicas e comportamentais. Há outros de dimensões mais profundas como Bojack Horseman, que apresenta a constante busca da felicidade na sociedade moderna como sendo algo inalcançável por se tratar apenas de uma idealização. E destas especialmente, Rick and Morty, que a cada episódio ironiza e ridiculariza (num sentido cômico) os valores, as crenças, as instituições e os modelos de sociedade criados por nós, expondo a suas fragilidades e as suas contradições.

Mapear as dimensões e os rumos que se seguem a partir destes novos contextos é ainda algo bastante prematuro, entretanto já nos servem como fontes para gerar debates como este e possibilitar o ampliamto das perspectivas de estudo sobre as fontes audiovisuais, pois como diz Marcos Napolitano:

Cada vez mais, tudo é dado a ver e ouvir, fatos importantes e banais, pessoas públicas e influentes ou anônimas e comuns. Esse fenômeno, já secular, não pode passar despercebidos pelos historiadores [...]. (NAPOLITANO, 2006: 235).

Levando isso em consideração nós, historiadores do século XXI, não podemos fechar os horizontes para os novos códigos signos da sociedade que estão se construindo a partir de seus novos sentidos e perspectivas dentro deste turbilhão que é a chamada modernidade, que nos servem de fonte, tanto para a pesquisa quanto no próprio ato da docência

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **Origens do totalitarismo: Antissemitismo, Imperialismo, totalitarismo.** Tradução: Roberto Raposo . São Paulo: Companhia das Letras, 2012. P. 504.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida.** tradução, Plínio Dentzien, Tradução de: Liquid modernity Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001, p. 255.

BRITO, Lucas Alves de. Rick and Morty: Cultura do Remix nas Narrativas complexas. Trabalho apresentado no DT4 – GP Estudos de Televisão e Televisualidades, **XVII Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação**, evento componente do 40º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Curitiba, 04 a 09/09/2017, p 14.

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFCG

MAGALHÃES, Theresa Calvet de. A natureza do totalitarismo: o que é compreender o totalitarismo?. Comunicação apresentada na mesa redonda “Compreendendo o Impensável”, no **Colóquio Nacional 50 anos de Origens do Totalitarismo de Hannah Arendt**, organizado pelos Programas de Pós-graduação em Filosofia, em Sociologia e em História, da Universidade Federal do Ceará, em Fortaleza, em 6 de junho de 2001.

NAPOLITANO, Marcos. Fontes audiovisuais: a História depois do papel. In: PINSKY, Sandra B. **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto 2005, p. 235-298.

ROSENSTONE, Robert A. **A história nos filmes os filmes na história**. Tradução: Marcello Lino, São Paulo: Paz e Terra, 2010, p. 257.

A DOCÊNCIA E O ENSINO DE HISTÓRIA: A PRÁXIS EM QUESTÃO

Emilly Elvira Soares Ferreira¹¹⁰

Nícolas Tavares Lira¹¹¹

RESUMO

O presente artigo busca, a partir de uma análise teórica, refletir sobre a importância da formação pedagógica e do conhecimento didático e metodológico do professor de História ao preparar aulas, pôr tais planejamentos em prática e avaliar os resultados deste processo. Para tal é proposto o entendimento do debate sobre o que é a História: como ela é vista pelo historiador – aqui esta concepção da História será tratada pelo termo “História ciência” –, e pelo próprio professor – e esta tratada pelo termo “História disciplina”; procurando descobrir se existem separações entre elas e conseqüentemente apontar quais são estas diferenças.

Palavras-chave: Ensino de História. Papel do Professor. Formação Acadêmica.

“Dos historiadores espera-se que conheçam bem a historiografia, os pressupostos teórico-metodológicos que orientam o seu trabalho, as técnicas de investigação, os procedimentos para o tratamento das fontes de pesquisa. além de tudo isso, daqueles que são também professores de História espera-se que conheçam os conteúdos, as práticas pedagógicas e os procedimentos didáticos.”
(FONSECA. 2006, p.7)

INTRODUÇÃO

Desde os primórdios até a atualidade, a prática de educar sempre foi associada às estruturas sociais, estruturas essas constituídas pelas ações do ser humano, lembrando-se da diversidade cultural e dos contextos sociais diferentes, no qual, seus propósitos gerais são determinados por interesses antagônicos das classes sociais. Ou seja, a educação é um processo de construção humana, e que antes de tudo, sua concepção e atuação parte do local social em que é praticada, e do local social de quem a constrói.

Concordamos com Libanêo (1994 p. 149-176) quando ele dá a entender que a educação é um fenômeno social, decorrente de uma “função” do ser humano indispensável à existência e andamento em todas as sociedades, em que a prática de

¹¹⁰ Graduanda em Licenciatura plena em História pela CFP/UFCG. E-mail: emillyelvira5@gmail.com

¹¹¹ Graduando em Licenciatura plena em História pela CFP/UFCG. E-mail: nicolastavares49@gmail.com

educar está interligada às relações sociais e políticas exercidas por todos, ocupando-se o processo de prover sabedoria e experiências culturais que os tornam hábil para proceder e atuar no meio que vivem, flexionando-se às transformações do ambiente (caso necessário), muitas das vezes isso significa que os objetivos traçados almejando um ponto, estão sendo determinados por exigências e fins políticos, econômicos invés de exigências que o próprio lugar social determina.

Libanêo (1994, p. 18) também reforça isso ao dizer que “O processo educativo, onde quer que se dê, é sempre contextualizado social e politicamente; há uma subordinação à sociedade que lhe faz exigências, determina objetivos e lhe provê condições e meios de ação”. Então, “cada” lugar social define os objetivos do processo educativo, eles não são comuns em todo o mundo, partem dos anseios sociais de cada localidade.

Além de Libanêo, Selva Guimarães Fonseca (2010, p. 73) também escreve sobre a questão estratégica dos profissionais da educação:

Atualmente, é preciso considerarmos que a formação e a atuação de profissionais da educação ocupam uma posição estratégica, pois projetos de melhorias de qualidade no ensino dependem da “qualidade pedagógica” dos professores [...] Hoje, pensar formação docente implica pensar simultaneamente nos vários aspectos que constituem esse processo: formação inicial [...], formação contínua [...], condições de trabalho [...] e regulamentação de carreira.

A questão da formação trazida por ela, tanto a inicial, quanto à contínua, é de nosso extremo interesse. Em 22 de setembro de 2016, o então presidente da República Federativa do Brasil, Michel Temer, adotou a medida provisória número 746/2016, na qual incitava que “profissionais com notório saber” seriam considerados competentes aos processos seletivos para a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho de professor. Levando em consideração estas questões da formação e importância do professor, seria capaz um historiador bacharelado – alguém cujo o saber em História e seus pressupostos com toda a certeza é “notório” – lecionar a disciplina de História em uma escola de rede pública ou privada tão bem quanto um historiador formado com licenciatura? Ou a deficiência em seu conhecimento e em sua experiência acerca da teoria e da práxis pedagógica e da didática o prejudicaria?

Neste artigo buscaremos responder esta questão de forma pausada, entendendo, antes, qual é a importância do professor e de sua formação pedagógica, e também se existe diferença entre a História trabalhada por esse profissional licenciado e pela

História do historiador bacharelado, mas para isso é necessário, antes de tudo, perguntamo-nos, afinal, o que é História?

A HISTÓRIA COMO OBJETO DO HISTORIADOR

“O que é História?” aparentemente uma pergunta simples, se perguntássemos à alguém de fora do meio este, possivelmente, iria responder sem pensar duas vezes: “não é a ciência que estuda o passado?”, porém, apesar da pergunta possuir aparente simplicidade, a sua resposta merece um debate aprofundado, e o vem recebendo a bastante tempo. Em resposta a tal sujeito, poderíamos ver no livro *A Apologia da História*, do historiador francês e co-fundador da escola dos Annales, Marc Bloch, como o mesmo o responderia:

A própria ideia de que o passado, enquanto tal, possa ser objeto de ciência é absurda. Como, sem uma decantação prévia, poderíamos fazer, de fenômenos que não têm outra característica comum a não ser não terem sido contemporâneos, matéria de um conhecimento racional? (BLOCH, 2002, p.52)

O resultado do debate sobre a definição do termo História varia de acordo com o autor com qual trabalhamos. Se perguntarmos ao filósofo alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel, um dos mais importantes filósofos da História, a resposta dele seria algo como: a História é o progresso do espírito absoluto e da razão no mundo (HEGEL, 2008) – que hoje em dia poderíamos entender como sendo o desenrolar da cultura das civilizações e os choques interculturais, os motores da História; se o mesmo for perguntado à dupla de filósofos revolucionários Karl Marx e Friedrich Engels, eles diriam que “A história não é senão a sucessão das gerações, cada uma das quais explora os materiais, capitais, forças de produção que lhe são legados por todas as que a precederam [...]” (MARX; ENGELS, 2009, p, 53) e completariam falando que “Até hoje, a história [escrita] de toda sociedade é a história das lutas de classes” (MARX; ENGELS, 2012, p. 44); o filósofo iluminista Voltaire, um dos pioneiros do estudo acerca da filosofia da História veio a escrever que “A história é o relato dos fatos dados como verdadeiros ao contrário da fábula, que é o relato dos fatos dados como falsos” (VOLTAIRE, 2007, p. 3); enquanto para São Tomás de Aquino, um dos mais influentes filósofos do cristianismo, a História seria definida como o acontecer da vontade de Deus (MONDIN, 2014). Na obra de Jean Glénisson são observáveis outros exemplos desta

falta de consenso – desta vez entre os próprios historiadores, e não entre os filósofos que trabalharam o termo:

Que é a história, então? [...] Para [Liev] Tolstói, “o objeto da história é a vida dos povos e da humanidade” (no epílogo de *Guerra e Paz*); para Henry Pirenne, “o historiador nada mais é além de um homem que se dá conta da mudança das coisas – a maioria das pessoas não toma consciência disto – e que procura a razão desta mudança” para [Robin George] Collingwood, “a história é uma pesquisa que nos ensina o que o homem fez e, portanto, o que é o homem”; para [Arnold J.] Toynbee, trata-se do “estudo das experiências e das ações de personalidade humanas”. Segundo [André] Piganiol, “A história está para a humanidade assim como a memória está para o indivíduo: a história é a memória coletiva”; Acha Gabriel Monod que devemos entender por história “o conjunto das manifestações da atividade e do pensamento humanos, considerados em sua sucessão, seu desenvolvimento e suas relações de conexão ou dependência”. Se acreditarmos em Henri Marrou, “A história é o conhecimento do passado humano”. (1983, p. 13)

Todavia, não obstante a todas estas e muitas outras definições, um dos conceitos mais aceito é o dado pelo supracitado Marc Bloch, cujo fala que a história é “a ciência dos homens no tempo” (2002, p. 67). Devemos entender com essa definição que no estudo histórico tanto o ser humano, quanto o tempo – sempre em sua totalidade, mesmo na micro-história o passado o presente e o futuro devem ser levados em consideração – devem ser onipresentes. E é devido a grande aceitação e a amplitude deste significado que esta definição será a que levaremos adiante neste artigo quando tratarmos da “História ciência” (a História trabalhada pelos historiadores bacharéis), porém quando se trata de ensino de História também devemos entender o que é a “História disciplina”, pois como retrata Circe Bittencourt há uma ‘separação’ entre estas: “No caso da História, ao acompanharmos sua constituição, na escola e nas universidades, verificamos que a partir do século XIX, existem constantes aproximações e separações entre a História escolar e a dos historiadores” (2008, p. 48), como veremos mais adiante no próximo tópico deste trabalho.

A HISTÓRIA COMO DISCIPLINA

“O ensino de história é um fenômeno social, e não somente um fenômeno da educação formal. É integrado por todos os esforços por estabelecer sentidos para o tempo experienciado pela coletividade.” (CERRI, 2009, p. 149)

O processo de transformação da História como disciplina escolar se deu primeiramente na França, no século XIX, e era resultado de um processo iniciado no século XVII. No Brasil, a criação da disciplina surgiu no século XIX, no qual, o ensino de História foi influenciado por decisões políticas. Com a proclamação da república (a

Europa ainda continuava sendo a principal referência dos conteúdos), cria-se a necessidade de permear um sentimento nacionalista entre os brasileiros. Assim como nos conta Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt:

Esse processo de construção de História como disciplina escolar insere-se, a partir da segunda metade do século XIX, no próprio movimento de construção e consolidação do Estado Nacional, na qual se destacam os embates entre monarquistas e republicanos e a necessidade de definição de uma identidade nacional. A própria proclamação da República, em 1889, explicita a importância da História, principalmente a História do Brasil, para a formação de um determinado tipo de cidadão. (2012, p. 79)

E corrobora Thais Fonseca (2006, p. 42-43):

A constituição da história como disciplina escolar no Brasil [...] ocorreu após a independência, no processo de estruturação de um sistema de ensino para o império. Nas décadas de 20 e 30 do século XIX surgiram vários projetos educacionais que, ao tratar da definição e da organização dos currículos, abordavam o ensino de História, que incluía a “História sagrada”, a “História universal” e a “História Pátria”.

A nobreza buscava assegurar a existência de um governo, selecionando os conteúdos que exaltassem os grandes heróis nacionais e seus grandiosos feitos, pois tinha como objetivo a construção e a formação da nacionalidade, sendo a pátria o foco do ensino, como evidente e já ressaltado anteriormente, o ensino de História no Brasil partia de uma necessidade local. Esse tipo de historiografia advinha do Romantismo¹¹² e era facilmente observável, assim como é possível perceber no relato de Bittencourt:

O número crescente de compêndios de história do Brasil editados, sobretudo a partir da década de sessenta do século XIX, comprova a incorporação dessa área do conhecimento histórico na cultura escolar do período, tanto para as escolas secundárias quanto para o ensino elementar. (1992-93, P.209)

Com o Colégio Dom Pedro II, em 1837, localizado no Rio de Janeiro, instituiu-se a História como disciplina autônoma, enfatizando a civilização ocidental. A equipe de professores (a princípio formados em direito) acreditava que o ensino de História tinha o papel de formação moral e cívica. No qual, sua metodologia era totalmente tradicional, a função do professor era como transmissor do saber histórico verdadeiro/pronto organizado de forma linear, cronologicamente, fundamentado na periodização política e baseadas em fontes escritas. Diante disso, Thais Fonseca (2006, p. 45) ressalta uma reflexão em seu livro *História & ensino de História*:

Desde o período colonial havia a preocupação com o estabelecimento de mecanismos de controle sobre essa população e no século XIX a educação

¹¹² O romantismo foi um fenômeno sociocultural, fruto da revolução francesa e da revolução industrial que surgiu em resposta ao iluminismo, e afetou todos os tipos de produções da época, desde a pintura até a arquitetura, passando por várias outras como o teatro, a literatura e eventualmente a historiografia. Em que o discurso histórico vinha a abandonar seu aspecto racionalista, descritivo e repetitivo e tornava-se informativo e interpretativo.

escolar aparecia como uma possibilidade, na medida em que, abrindo-se para as camadas mais baixas, a instrução elementar poderia atuar no sentido da conformação social e cultural.

Em 1964, a configuração da disciplina modificou-se, há uma substituição: História e geografia por estudos sociais nas séries iniciais. Tudo isso em razão de haver certo receio do potencial crítico e político que o conhecimento poderia transferir, ocasionando reações contrárias ao governo, já que provinha por parte deste o desejo de despolitizar a sociedade. Novamente, originava-se a partir dos desejos locais dar um novo significado a esse processo educacional, principalmente no seu currículo, claro, em outra temporalidade e com forte influência do governo que rege o poder Estatal, este sendo o responsável pela sua organização, o utilizaria como meio de defesa para os seus interesses.

Fora das séries iniciais o estudo de História se tornou o mais tradicional possível – valorizando acima de tudo a moral, o nacionalismo e o dever cívico –, pois era a metodologia que melhor adequava-se ao regime autoritário que se instalava, cujo necessitava internalizar o nacionalismo, a legitimidade do regime civil-militar e outras ideias da Doutrina de Segurança Nacional¹¹³. Em outras palavras o ensino de História se tornou um processo de decoração e repetição, pois era mais oportuno para o governo, que desejava jovens nacionalistas, se estes desde a formação fossem doutrinados com tais ideias, os professores nesse processo eram apenas meros reprodutores de livros didáticos. Desde essa época, alguns métodos e fundamentos mudaram, todos esses processos sofreram influências por quem estava no poder, a disciplina foi estruturada por muitas concepções de História e tendência historiográficas. Vale acentuar que:

Os currículos e programas constituem o instrumento mais poderoso de intervenção do Estado no ensino, o que significa sua interferência, em última instância, na formação da clientela escolar para o exercício da cidadania, no sentido que interessa aos grupos dominantes. (ABUD *apud* LOBO; CRUZ, 2008, p. 81)

A História como disciplina envolve diversas abordagens, sendo difícil defini-la, há várias formas de relacionar o passado, presente e os fatos, em que estabelecer esse vínculo passou a ser um dos objetivos, nos anos de 1990, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), desde então, com o passar de suas reformas, vários temas passaram a permear o ensino. Tiveram como proposta fundamental a

¹¹³ A Doutrina de Segurança Nacional foi uma doutrina elaborada pelos EUA durante a guerra fria, e que foi posta em prática nos países que passaram por governos militares, onde as FFAA destes países e a dos EUA seriam responsáveis pela ‘harmonia’ no funcionamento das respectivas sociedades.

modificação da estrutura dos conteúdos. A ideia era desagregar da linearidade e transformá-la em eixos temáticos, para que houvesse a incorporação de novas perspectivas historiográficas, como a metodologia (trabalho com música, cinema, outras fontes). Porém, esse debate perdura até os dias atuais, refletindo-se ainda sobre qual seria a melhor e mais eficaz abordagem para o ensino de História no Brasil. As interferências políticas ainda são predominantes neste contexto, com o acréscimo de influências empresariais na educação, que muitas vezes buscam apenas vender seus produtos educacionais.

Percebe-se que, o ensino de História passou por muitas mudanças. Atualmente, ensinar História refere-se à flexibilidade e a casualidade, cujo o professor deve estar preparado para as diferentes situações, a disciplina possui um novo caráter desvinculado do sentimento nacionalista/patriota. Mas apesar dessa maior responsabilidade para os professores da atualidade, também há uma maior liberdade, que reflete positivamente no processo de construção de conhecimento.

Por fim é correto dizer que a História como disciplina, a trabalhada pelos historiadores licenciados, separa-se da História ciência, não por causa de seus princípios e concepções do termo em si, mas sim devido a seus fins, pois ambas têm premissas semelhantes, quando não as mesmas, com resultados divergentes; enquanto a História ciência busca relatar algo que antes não fora relatado, ou que fora considerada ‘errada’ ou ‘incompleta’, como, por exemplo, para ambas as ocasiões, o papel das mulheres em outras épocas; a História disciplina tenta construir conhecimento novo em cima de conhecimentos prévios dos docentes e discentes, em um processo que é mais bem aplicado sob auxílio de um professor.

O SER PROFESSOR

Em outros tempos, o *métier* do professor poderia ser resumido a transmitir o conhecimento científico, e/ou eclesiástico, adiante, para seus educandos ou qualquer leigo com quem o professor tivesse a ventura de encontrar. Com o passar dos tempos à definição de professor ganhou novas conotações, na atualidade, como incita Kenski (2012, p. 95), existem novas exigências sociais e profissionais, que para serem atendidas o educador precisa utilizar da “comunicação didática” com seus alunos, e por meio desta perpetuar a construção de conhecimento mútuo. Mesmo em casos onde o aluno, supostamente, não tenha nada a acrescentar ao conhecimento teórico do

professor, ele ainda pode melhorar o conhecimento prático, aperfeiçoando a didática e a práxis – pedagógica. Não obstante, este dever de transmitir o conhecimento não se perdeu, apenas se metamorfoseou. Se antes o docente era o “dono do conhecimento”, agora ele atua como um guia para um caminho, ou o próprio caminho, como será explicado neste capítulo.

Muitos estudos são realizados acerca da atuação do professor no processo de ensino/aprendizagem, com o objetivo de ressaltar a importância do docente na prática educativa: como mediador e gerenciador do conhecimento, valorizando a experiência e o conhecimento prévio do discente, e não como apenas um mero transmissor de informações: repetindo e repassando. Dessa forma, Libanêo (1994) afirma que o professor medeia à relação ativa do aluno com a matéria, inclusive com os conteúdos próprios de sua disciplina, mas considerando o conhecimento, a experiência e o significado que o aluno traz à sala.

Considerando o professor como mediador, existem alguns procedimentos para que haja um melhor diálogo com o conhecimento, no qual deve-se traçar os objetivos educacionais e os conteúdos de ensino, analisando os métodos de ensino mais eficiente para transmissão, entendendo a aula como forma de organização do processo de ensino e fazer planejamentos escolares prevendo e organizando as atividades didáticas.

Dessa maneira, toda a prática educacional é pautada tendo como meta alcançar determinados objetivos predeterminados. Para Libanêo “os objetivos antecipam resultados e processos esperados do trabalho conjunto do professor e aluno, expressando conhecimentos, habilidades e hábitos (conteúdos) a serem assimilados de acordo com as exigências metodológicas” (1994, p. 119), tornando-se um propósito definido e indispensável para o trabalho do docente, proporcionando um posicionamento ativo do mesmo.

O processo de ensino-aprendizagem é constituído pela conciliação de funções associadas aos docentes e discentes. Contudo, os procedimentos principais para que ocorra o processo de ensino, são realizáveis através da sistematização do professor perante suas atividades docentes, dentre eles destacamos: seu método, seu plano de aula, sua organização dos conteúdos e a avaliação.

Na perspectiva atual, o método para ensinar História se baseia na própria ciência, há uma preocupação com a práxis pedagógica e a transposição didática (instrumento que transforma o conhecimento científico em conhecimento escolar para que seja ensinado e aprendido facilmente), incrementar o uso de documentos históricos

em sala, como também usar a tecnologia a seu favor; com filme, sites e documentário, valorizando as novas linguagens.

Os métodos são as ações desenvolvidas pelos professores, fundamentadas em um procedimento de reflexão sobre a realidade educacional de modo que venha a vincular o conhecimento com a atividade prática dos sujeitos. Além disso, quando nos referimos às práticas pedagógicas, os métodos são essenciais para a articulação dos conteúdos a serem ministrados e para que conseqüentemente atinjamos nossos objetivos – cujos devem ser pensados e apresentados anteriormente em um plano de aula – e construamos o conhecimento.

A escolha desses métodos deve corresponder às condições reais das situações didáticas as quais nos encontramos. Entretanto, a escolha dos métodos depende também dos conteúdos a serem ministrados, pois, apesar da grande ajuda que os métodos trazem para os professores, a escolha metodológica também pode atrapalhar, assim como acentua Bittencourt “a seleção de conteúdos escolares é um problema [...] apresenta-se como tarefa complexa, permeada de contradições tanto por parte dos colaboradores das propostas curriculares quanto pela atuação do professor...” (2008, p. 138).

Os métodos podem ser dos mais variados, contanto que em seu âmbito haja espaço para a formação do pensamento crítico dos alunos e para a participação dos mesmos dentro da construção do conhecimento, tudo isso sem que se desvie dos objetivos diretos do plano de aula. Por fim, a metodologia, parafraseando Libanêo (1994), deve ser usada para vermos o objeto de estudo nas suas propriedades e nas relações com outros objetos e fenômenos e sob vários ângulos, em especial na sua implicação com a prática social. Ou, em outras palavras, é mediante a metodologia que se tornar possível à construção de um conhecimento conjunto entre os saberes do professor e do aluno. Para que a metodologia seja aplicada e para que este novo conhecimento seja sintetizado é necessário a organização prévia do conteúdo que será ministrado na sala de aula. O profissional de notório saber raramente teria conhecimento e domínio de tal metodologia

Outro procedimento importante é o planejamento da aula, pois o trabalho do educador requer estruturação e organização. Concordamos com Libanêo quando ele escreve que “a estruturação da aula é um processo que implica criatividade e flexibilidades do professor, isto é, a perspicácia de saber o que fazer frente a situação didática específicas, cujo o rumo nem sempre é previsível” (1994, p. 179). A preparação da aula estruturando todo o processo de ensino é fundamental, nela se deve ter,

inicialmente, uma breve introdução para que haja um relacionamento com os conteúdos anteriores internalizados pelos alunos. Além disso, o processo de assimilação desenvolvendo as capacidades cognitivas dos discentes, como também a articulação para melhor fixação, e por fim, a avaliação para qualificar os objetivos do professor.

O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividades escolares e a problemática do contexto social. A escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classes. Isso significa que os elementos do planejamento escolar – objetivos, conteúdos, métodos- estão recheados de implicações sociais, têm um significado genuinamente político. (LIBANÊO (1994, p. 222).

Por essas razões, o planejamento, deve ser uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações, não se prendendo a apenas formulário, pois é uma atividade de previsão, fundamentada na ação do docente.

A organização dos conteúdos se estrutura com a valorização das pluralidades de ideias e visões críticas da História, restaurando a historicidade do conhecimento histórico incorporando as novas produções historiográficas e trabalhando com a História temática e o ensino por definições, totalmente desvinculado de uma organização linear pautada na periodização política e em somente fontes escritas.

Vale ressaltar o procedimento avaliativo, no qual a avaliação se torna um instrumento de verificação e qualificação do desenvolvimento escolar visando detectar e melhorar ou corrigir as falhas e dificuldades encontradas, com o objetivo de estimular os alunos. Esse procedimento de avaliação é muito diversificado, podendo ser formais, informais, sistemáticos ou não, “O professor que compreendeu o conceito e as funções da avaliação concluirá que, se o processo de ensino for bem conduzido, as provas parciais ou finais serão apenas o reflexo do seu trabalho.” (LIBANÊO, 1994, p. 295).

A análise dos resultados permite determinar a eficiência do procedimento de ensino como um todo e o reformular caso seja necessário. Assim como explana Krasilchik “A avaliação dá ao professor informações sobre o seu ensino, permitindo-lhe identificar onde seu trabalho deixou de dar resultados esperados, como e onde os estudantes tiveram dificuldades, permitindo que falhas possam ser reparadas” (2012, p. 168). Além disso, devemos superar as avaliações de provas discursivas, é necessário se atentar a outras habilidades, como a de desenvolvimento de um pensamento crítico e autônomo que capacite o discente a elaborar conhecimentos com base em experiências

para que possam ser debatidos coletivamente. Para explicar como usar a avaliação André e Passos (2012, p. 177) falam que:

A avaliação põe em destaque os princípios que guiam a ação pedagógica. Quando se avalia através de provas que cobram nomes, datas, idéias copiadas dos livros ou do texto está-se dizendo que o princípio pedagógico valorizado é o da aprendizagem reprodutiva, baseada na memória e na repetição das informações. quando se pede ao aluno que exponha seu ponto de vista, argumente a favor ou contra uma ideia, produza um texto participe da elaboração de um projeto, proponha soluções para um problema, está-se acentuada a importância da reflexão, do pensamento autônomo, da participação, da criação.

Em suma, percebe-se o quanto é importante o papel do professor no processo de ensino/aprendizagem, e a realização de todos os procedimentos para que haja um ensino eficiente, desde seus objetivos educacionais traçados, conteúdos planejados, metodologia analisada, planejamento e avaliação; procurando fazer uma previsão e organização de todas as atividades didáticas trabalhar em sala de aula. Vale ressaltar, que o ensino não é uma “via” de mão única, mas sim uma “via” de mão dupla, e nelas deve haver reciprocidade entre docentes e discentes para que seus objetivos possam fluir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo da História enquanto disciplina no Brasil é um pouco recente (se levarmos em consideração à França), até então é pautado por muitas discussões, ainda existe muitos conflitos que permeiam este meio, percebendo que a configuração da disciplina e suas abordagens modifica-se de acordo com os interesses políticos e locais de cada época, não existindo um consenso sobre “o que ensinar” e “como ensinar” História, em busca de respostas que proporcionasse a melhoria no ensino atual. Em 2016 o Ministério da Educação (MEC) apresenta mais um documento, com 396 páginas instituídas para com as políticas educacionais a serem seguidas no Brasil. Tem por objetivo, segundo a pasta, propor uma série de orientações com o intuito de direcionar os currículos das instituições de ensino infantil e fundamental do país. Porém, essas políticas educacionais que são direcionadas ao ensino de História no país são alvos de muitas desavenças entres os próprios professores de História.

Em último momento, a resposta a pergunta feita na introdução deste artigo — ‘seria capaz um historiador bacharelado lecionar a disciplina de História em uma escola de rede pública ou privada tão bem quanto um historiador formado com licenciatura?

Ou a deficiência em seu conhecimento e em sua experiência acerca da teoria e da práxis pedagógica e da didática prejudicaria seu desempenho?’ — precisa ser respondida: Este profissional, com “notório saber”, não seria tão capaz quanto o outro, e não só seu desempenho seria prejudicado, como o aprendizado geral dos alunos também sairia lesado. Pois, como foi possível perceber com os problemas trazidos nos tópicos anteriores, desde a criação da História enquanto disciplina, o ensino de História é fundamental na formação social dos indivíduos, visto que é ele quem possibilita aos mesmos a consciência de que são sujeitos inseridos em dimensões diferentes, e que, são agentes da História, e devem instruir-se, compreender e refletir sobre as diversas relações, tempo e espaço, reconhecendo a pluralidade de ideias e ambiente e respeitando-os. Como também, desenvolver raciocínio histórico correto, obtenção da capacidade de análise de fatos vinculados presente-passado, cooperação na construção da cidadania, apreensão das diversidades de memórias e provocando uma internalização dos fatos para que haja um significado.

Tudo isso só é possível em razão do ofício predominante do magistério, que é o ensinamento/instrução, que se constitui em sistematizar, projetar, instruir e instigar a aquisição à aprendizagem escolar dos docentes, que parte de um processo de formação construída na faculdade, cuja o profissional de notório saber não possui. Essa prática integra as relações sociais — cultural, política, econômica — pois é do interesse das mesmas, no qual integram a dinâmica das organizações sociais. Diante disso, as ferramentas e os métodos pedagógicos dos quais os professores utilizam são bastante questionados e criticados, porque percebe-se a tamanha proporção que a esfera educacional atinge.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaza Alfonso de. PASSOS; Laurizete F. Avaliação Escolar: Desafios e Perspectivas. In: CASTRO, Amelia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Org). **Ensinar a Ensinar**: Didática para a Escola Fundamental e Média. 1. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012, p. 177-195.

BITTENCOURT, Circe Maria. **Os confrontos de uma disciplina escolar**: da história sagrada à história profana. Revista brasileira de História. São Paulo. V. 13, n. 25/26, p. 193-221, set. 92/ago. 93

_____. **Ensino de história:** fundamentos e métodos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BLOCH, Marc. **A Apologia da História** ou O Ofício do Historiador. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2002.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e concepções historiográficas.** Revista Espaço Plural, Paraná, Ano X, n. 20, p. 149-154, 1º semestre 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História.** 10 ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 2010.

FONSECA, Thais Nivia De Lima e. **História & Ensino de História.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GLÉNISSON, Jean. **Iniciação aos Estudos Históricos.** São Paulo/Rio de Janeiro: Difel, 1983.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Filosofia da História.** 2 ed. Brasília: UnB, 2008.

KENSKI, Vani Moreira. O Papel do Professor na Sociedade Digital. In: CASTRO, Amelia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Org). **Ensinar a Ensinar:** Didática para a Escola Fundamental e Média. 1. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012, p. 95-106.

KRASILCHIK, Myriam. As Relações Pessoais na Escola e a Avaliação. In: CASTRO, Amelia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Org). **Ensinar a Ensinar:** Didática para a Escola Fundamental e Média. 1. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012, p. 165-176.

LIBANÊO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LOBO, Isamarc Gonçalves; CRUZ, Antonio Jailson C. da. Reflexão Sobre o Ensino de História em Cajazeiras. In: CITTADINO, Monique. GONÇALVES, Regina Célia. **Historiografia em Diversidade:** Ensaios de História e Ensino de História. João Pessoa, PB: Editora Universitária/UFMG, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. Burgueses e Proletários. In: **Manifesto do Partido Comunista.** São Paulo: Penguin Classics/Companhia das Letras, 2012, p. 44-58.

MONDIN, B. O Problema Histórico. In: **Introdução à Filosofia:** Problemas, Sistemas, Autores, Obra. São Paulo: Paulus, 2014, p. 172-184.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **História do Ensino de História no Brasil:** Uma Proposta de Periodização. Revista História da Educação - RHE, Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 73-91, Maio/Ago. 2012.

VOLTAIRE. **A filosofia da história.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

TELEVISÃO E ENSINO DE HISTÓRIA: UM DIÁLOGO POSSÍVEL

Jefferson Fernandes de Aquino

UERN / SEEPB

jeffersonczpb@gmail.com

RESUMO

A televisão se constitui num meio de comunicação de massa que, em sala de aula, pode ser nosso maior aliado no processo de ensino e aprendizagem. Todavia, as produções midiáticas atendem a um interesse mercadológico que deve ser levado em consideração quando se aplicados alguns de seus recursos, tais como as novelas, filmes e séries. No que tange ao ensino de História, a televisão pode-nos auxiliar na compreensão histórica do tempo presente, bem como na concepção de passado através da construção simbólica dos personagens, fatos e outros mecanismos visuais dos quais os livros se tornam, muitas vezes, incapazes de gerar tal imaginário. Desta maneira, este estudo se propõe a analisar, através de uma pesquisa bibliográfica e imagética, a importância da televisão no ensino de História, de modo a configurar um diálogo possível entre o docente e o alunado na construção (memorial e sensorial) do passado. Neste sentido, trabalharemos com Evangelista, Pinto e Paiva (2013), Gómez (2002) e Jucieude (et.al) (2016) a fim de compreendermos as relações entre a TV e a escola, bem como Santos e Luz (2013) e Rodrigues (2008) para compreendermos o papel social da televisão. No campo da historiografia, abordaremos o conceito de História do Tempo Presente na perspectiva de François Dosse (2012) e Delgado e Ferreira (2013) e, desta forma compreender melhor como estas concepções de televisão, ensino e História se imbricam.

Palavras-chave: Ensino de História; Televisão; Concepção histórica.

INTRODUÇÃO

*Eu vejo o futuro repetir o passado
Eu vejo um museu de grandes novidades
O tempo não para
Não para, não, não para
(O tempo não para, Cazuza)*

O refrão da música *O tempo não para* de Cazuza nos dá o mote introdutório visto a sua riqueza de detalhes em singelas palavras. Após sair de uma aula de História, no 9º ano do Ensino Fundamental, discutindo os Regimes Totalitários tive uma ligeira impressão de que, como Cazuza diz na música, ver o *futuro* repetir o *passado*. Ligo a

televisão, mais à noite a fim de assistir o jornal e lá vejo noticiários que só me fazem pensar mais ainda nas várias repetições do passado no “futuro”, ou melhor, no presente.

Nas redes sociais ataques ferrenhos a político “x” ou “y” em meio a ideologias vazias me trazem a mesma preocupação de ver o *futuro* repetir o *passado*. Se não é um ataque coordenado entre EUA, Inglaterra e França à Síria, são os escândalos de corrupção no Brasil descobertos pela Operação Lava Jato. Ou então o grande mistério por trás das figuras de Vladimir Putin e Kim Jong-un. Não sei porque, mas me faz lembrar de um passado ainda muito recente da história mundial: a Segunda Guerra Mundial ou então a Guerra Fria.

No campo historiográfico, o presente acaba sendo copartícipe do passado, visto que as tensões atuais são provenientes de sentimentos ou ações difundidas num período não tão distante assim do hoje. Neste meio, os recursos tecnológicos acabam por acelerar o processo de difusão de ideias e notícias em tempo recorde. De modo que é muito capaz de, em fração de segundos ou minutos sabermos de notícias que estão acontecendo do outro lado do globo e que podem muito bem nos atingir.

Em sala de aula, tais informações aparecem de forma desordenada e sempre ligadas a uma fonte, quer seja uma rede social, ou então a própria televisão. Com isso, este estudo versa, além dessas e outras nuances, na própria aplicabilidade de alguns dos vastos recursos televisivos no ensino de História, como forma de estabelecer um conectivo entre o saber científico (escolarizado) e a percepção dos alunos (a partir de suas vivências e olhares diante da “*telinha*”¹¹⁴)

TELEVISÃO E EDUCAÇÃO

A escola tem, em sua função social, o dever de proporcionar um ambiente acolhedor e propício à educação. Em sala de aula, é muito comum usarmos exemplos advindos da própria vivência dos alunos, quer seja para exemplificar algo ou até mesmo para ativar o conhecimento prévio deles no assunto ora abordado.

Assim, refletir sobre a escola é pensar numa máquina de corpo, alma e coração, ou seja, ela é constituída de um mecanismo que, quando somado e devidamente lubrificado é capaz de pulsar esse conhecimento que emana de todos os agentes que dela fazem parte e nutrir com vida o seu corpo, neste caso, os alunos.

¹¹⁴ Entenda-se o termo em destaque à televisão e não a uma emissora em especial.

A televisão pode se colocar enquanto um recursos didático em vários aspectos, mesmo sob resistência de muitos docentes que veem nela uma ameaça ou algo tendencioso. Contudo, para a História, a TV se torna uma excelente fonte para se estudar o tempo presente, além de ampliar a compreensão do passado a partir do modelo da exemplificação.

Segundo Evangelista, Pinto e Paiva (2013, p.729):

Entendemos que a televisão além de atuar como agente de informação e entretenimento, ela também desempenha papel formador, independente das instituições legitimadas para tal, família e escola. Ela transmite valores sociais e padrões de comportamento [...]. Por outro lado, há a tendência por parte da escola de rechaçar os conteúdos televisivos de modo geral, estabelecendo a incomunicabilidade entre esses espaços. Esta perspectiva é construída com base em alguns estereótipos atribuídos à televisão: 1) A TV é encarada por alguns professores como inimiga da educação formal, pois transmite conteúdos nocivos para a educação dos jovens; 2) A TV é espaço do não-sério, com conteúdos que vão de encontro com matérias e assuntos pedagógicos; 3) Cabe exclusivamente à escola a função de educar. (EVANGELISTA; PINTO; PAIVA, 2013, p.729).

Como veículo de comunicação de massa, a televisão é sim um instrumento muito complexo, porém nem totalmente tendencioso. Segundo Jucieude [*et.al*] (2016, p.2), a escola enquanto instituição e os meios de comunicação aparecem como sistemas culturais que se relacionam, mas que diferenciam entre si, pois a um se enquadra o pensamento escolarizado, científico, racional, enquanto que ao outro prevalece a imagética, a diversão e a afetividade.

Neste sentido, é válido ressaltar que os sujeitos ao longo da trajetória humana, tende a se correlacionar com os inventos tecnológicos e a eles se estabelecer uma relação de dominação. Exemplo disso é o fogo que, no Paleolítico modificou a vida do ser humano, até mesmo a sua fisiologia e o conduziu, posteriormente ao caminho da sedentarização. Com a TV e a internet, por exemplo, não é algo de tão diferente, pois a invenção de ambos proporcionou ao ser humano a capacidade de se comunicar em larga escala, de modo que é possível, como bem afirmamos anteriormente, sabermos de algo em fração de minutos ou segundos do que acontece, por exemplo, do outro lado do globo.

Segundo Santos e Luz (2013, p. 35):

A partir do momento que a TV passou a existir, as pessoas não necessitavam mais do uso da imaginação para criar um cenário ou a figura da pessoa que elas escutavam no rádio. A televisão possibilitava ao público uma experiência integral - ele passa a ser capaz de visualizar a telenovela, o telejornal ou o seu programa favorito, além de escutá-lo como já fazia. Esses

acontecimentos se pode chamar de antiga TV, analógica, com história internacional e nacional semelhante. (SANTOS; LUZ, 2013, p.35).

No que tange ao seu potencial educativo, cabe-nos refletir, conforme Jucieude [et.al] (2016, p.9) como um instrumento que, utilizado na perspectiva ideal, somatiza o conhecimento visto que “[...] os meios de comunicação não operam tal cisão [razão e subjetividade], operam ao mesmo tempo com o sujeito da razão e o sujeito dos afetos[...].” (Idem, p.9).

Ao nosso ver, a televisão se mostra como um recurso, apesar de gerar dúvidas quanto a sua utilização em sala de aula por parte de alguns docentes, fantástico quando coligado e usado coerentemente com o tema proposto em sala, pois este é um espaço de diálogo, discussão e proposituras.

Foi do tempo em que a escola servia apenas para nutrir de saberes científicos os alunos que, por vezes decoravam e tão logo esqueciam o que haviam visto em sala ou aplicado numa prova. A escola de hoje tende ir na contramão desse saber totalitário, ela se apresenta como uma parceira no processo formativo do cidadão. E, quando tratamos disto, é inevitável que lembremos da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei nº9394 de 20 de dezembro de 1996 que, em seu artigo 2º aponta que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, s.n.t.)¹¹⁵.

Quanto a sua aplicabilidade na História, a TV tem, além de sua capacidade afetiva via o entretenimento, uma forte concentração de informações difundidas, sobretudo no noticiário (nacional ou local) que nos permite pensar no desenvolvimento do senso crítico, via a melhor compreensão dos fatos que permeiam este mundo globalizado do qual vivemos. E, mesmo embora a História seja vista como uma “ciência que estuda o passado”, alguns historiadores vem se debruçando em entender o tempo presente como uma análise do passado.

A TV, A HISTÓRIA E SEU ENSINO: *um diálogo possível*

É bem sabido por todos que, numa sala de aula, o encontro de vários sujeitos e, entre estes estejam dispostos entre alunos e professor(es) e este último, por mais “tradicional” que seja, acaba por se utilizar de recursos, tecnológicos ou não, para exemplificar sua fala, o que está no conteúdo, e muitas vezes, acaba por se reportar ao

¹¹⁵ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 22 abr. 18.

cotidiano dos alunos para dar sentido aquilo que, aparentemente é de difícil entendimento ou que se relaciona com aspectos rotineiros.

Neste sentido, jornais (impressos ou televisivos), filmes, novelas (trechos), propagandas e outros dados que expressem opiniões, fatos ou dados podem ser utilizados por um professor de História, em sala de aula, a fim de gerar um diálogo sobre determinado tema.

Assim vejamos, por exemplo, os recentes ataques à Síria – do qual já mencionamos outrora, neste texto – coordenados pelos EUA, França e Inglaterra. É fato que eles estão ligados a um contexto geopolítico e histórico bem maior que é a própria Guerra na Síria e o governo de Bashar Al-Assad. Em breves palavras, as forças lideradas pelos norte-americanos embarcam na defesa contra a produção e uso de armas químicas, sobretudo após a reação síria aos grupos terroristas que assolam àquele país, revelando uma verdadeira “queda de braço”.

IMAGEM 1: PRESIDENTE DONALD TRUMP ANUNCIA ATAQUE À SÍRIA



Fonte: Youtube¹¹⁶

Nas aulas de História, tal noticiário, poderia vir exemplificado de várias formas. Ao estudar a Idade Média, por exemplo, um noticiário como este poderia nos servir de base para se discutir a formação de grupos muçulmanos logo após a criação do Islamismo, tendo em vista que a questão do terrorismo atualmente – que também pode

¹¹⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=x40_QIuvcp0>. Acesso em 22 abr. 18.

ser outro ponto de discussão com alunos do 9º ano ou do Ensino Médio – é oriundo, sobretudo, de uma leitura radical do livro sagrado, o Alcorão.

Mais do que isso, esse noticiário nos permite adentrar num campo da historiografia que está ligada a pensar a História do Tempo Presente. Segundo Dosse (2012, p.5-6):

A noção de “história do tempo presente” remete a uma noção que é ao mesmo tempo banalizada, controversa e ainda instável. Ela implica em uma reflexão sobre o “Tempo”, que foi durante longa data o impensado da disciplina histórica [...] A história do tempo presente está na intersecção do presente e da longa duração. Esta coloca o problema de se saber como o presente é construído no tempo. Ela se diferencia, portanto, da história imediata porque impõe um dever de mediação. Alguns historiadores, porém, preferem utilizar a noção de história imediata, como é o caso de Jean-François Soulet, que coordena a revista *Cadernos de história imediata*, outros preferem a noção de história do muito contemporâneo, como é o caso de Pierre Laborie. Alguns são ainda mais críticos, como é o caso de Antoine Prost para o qual a história do tempo presente não é nada mais do que a história em si, que nada a singulariza e que é, por conseguinte, um “pseudoconceito sem conteúdo verdadeiro”. (DOSSE, 2012, p.5-6).

Para Delgado e Ferreira (2013, p.24):

O que diferencia a história do tempo presente das temáticas históricas longitudinais, [...] é a proximidade dos historiadores em relação aos acontecimentos, pois são praticamente contemporâneos de seus objetos de estudo. A configuração da história do tempo presente está relacionada inexoravelmente à dimensão temporal presencial. Algumas de suas características definidoras decorrem dessa matriz nuclear. Existe um marco de início do tempo presente? Como as mudanças e o movimento da história interferem em sua delimitação temporal? Quais elementos interferem na metodologia de sua pesquisa e na seleção das fontes que serão investigadas e produzidas? Essas são questões que o pesquisador do tempo presente não pode desconsiderar, pois decorre dessas peculiaridades a dificuldade para estabelecer critérios precisos para definir o que é um passado recente. (DELGADO; FERREIRA, 2013, p.24)

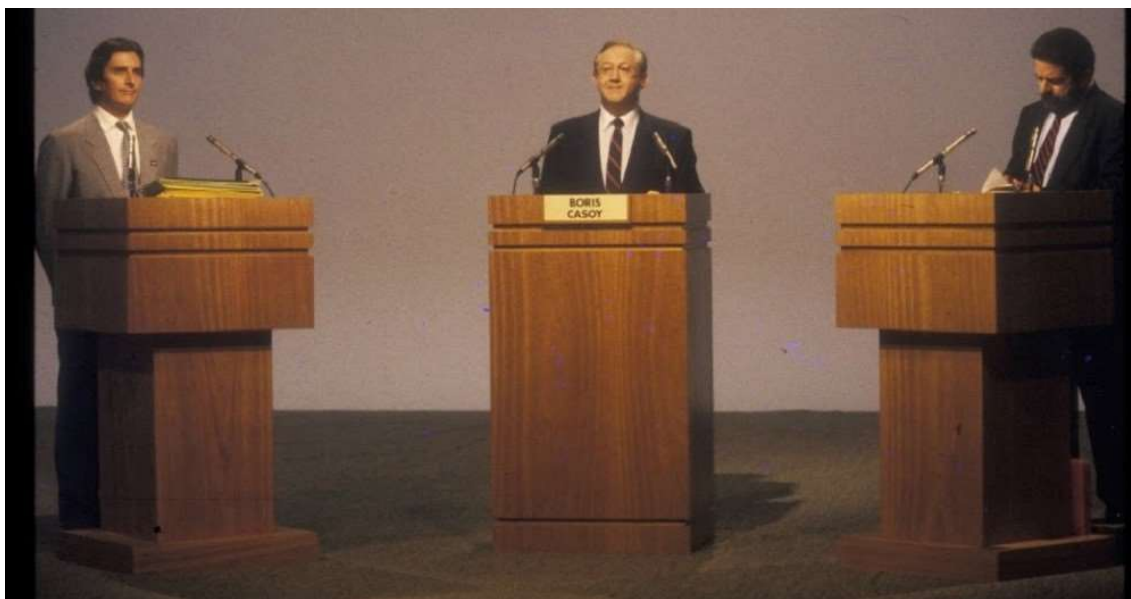
As falas de Dosse (2012) e Delgado e Ferreira (2013) nos ajudam a compreender os espaços de trabalho dessa corrente historiográfica. Nas salas de aula nos reportamos ao tempo presente não como uma forma de compreender o passado, mas sim como forma de criar subsídios para melhor exemplificar o passado através da comparação. A televisão, por exemplo, pode nos auxiliar nessa compreensão através dos seus noticiários, como bem já exemplificamos outrora.

Neste sentido, podemos elencar a televisão como formadora de opiniões e exportadora cultural, uma vez que, suas ondas se espalham com uma grande facilidade

e, segundo o Censo 2010, os aparelhos de TV estão em mais de 95%¹¹⁷ dos domicílios brasileiros.

Em 1992, segundo dados do IBGE¹¹⁸, 74% dos domicílios haviam aparelho de televisão. Em 1989 esse número era menor, contudo isto foi decisivo para a vitória de Fernando Collor de Melo à presidência da República naquele ano em um debate histórico e cheio de críticas contra Lula.

IMAGEM 2: DEBATE ENTRE LULA E COLLOR MEDIADO PELO JORNALISTA BÓRIS CASOY



Fonte: Observatório de Mídia¹¹⁹

Neste que foi o primeiro debate televisionado é marca, também do período de redemocratização do Brasil. A partir desse dado, em sala de aula, poderemos dialogar com nossos alunos os interesses da mídia nacional à época voltados para o candidato mais jovem e legítimo representante da direita brasileira que se fizeram latentes e devidamente representados naquela eleição. Através disso proporcionar aos alunos uma discussão acerca de um passado não muito distante de nosso País, pois as ideias do então candidato Collor, ligado ao PRN (Partido da Reconstrução Nacional), frente ao petista Lula, lhe davam ampla vantagem, pois, apesar de a Ditadura ter findado em 1985,

¹¹⁷Informação extraída do site: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/2012-04-27/ibge-pela-1-vez-domicilios-brasileiros-tem-mais-tv-e-geladeira-d.html>>. Acesso em 22 abr. 18.

¹¹⁸Disponível em: <<https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=6&op=0&vcodigo=FED214&t=do-miciliosparticulares-permanentes-televisao>>. Acesso em 22 abr. 18

¹¹⁹Disponível em: <<https://medium.com/observat%C3%B3rio-de-m%C3%ADdia/as-elei%C3%A7%C3%B5es-presidenciais-de-1989-e-a-influ%C3%Aancia-do-debate-editado-pela-rede-globo-em-seu-resultado-9fbab2d8b470>>. Acesso em 22 abr 18.

o fantasma do comunismo ainda assolava e estava ali presente – de forma indireta ou velada, talvez – no discurso do adversário (Lula).

Embora não seja nosso foco de estudo, o exemplo acima é uma forma de apresentar como a televisão tem, dentro do seu papel de formadora de opiniões, influenciado ao longo da história e pode ser usado por nós historiadores e professores para ilustrar e gerar o debate em nossas aulas.

Neste sentido, Gómez (2002, p.67-68) nos afirma que “combater” essa pedagogia tradicional é se fazer pensar numa mudança do ponto de partida e do ponto de chegada, uma vez que a escola preservará sua “função educativa principal só na medida em que for capaz de orientar os diversos aprendizados dos seus estudantes” (p.68).

Franco (1999, p.104), nos aponta que:

De Certeau (1995, p. 10 1-143), ao discutir as atuais relações entre cultura e escola mostra como hoje, diferentemente do século XIX, a escola não mais centraliza a cultura, a divulgação do saber. Os estudantes não constroem seu conhecimento apenas a partir do que seus professores ensinam; eles mesclam essas informações com as que recebem de outros setores culturais como a mídia, a família, a igreja, os sindicatos, os partidos. (FRANCO, 1999, p.104)

A televisão, atrelada ao ensino de História, pode ser uma dessas ferramentas das quais sirvam para que o aluno possa, fora de sala de aula como nos aponta Gómez (2002, p.68) desbravar outros saberes.

Contudo, ao usar-se dessa mídia com coerência em sala de aula se faz necessário tomar alguns “cuidados” sobretudo quando falamos em novelas, filmes e séries, especialmente quando tratam acontecimentos do passado. De acordo com Franco (1999, p. 113):

[...] uma escola e um ensino de História preocupados em formar cidadãos que estabeleçam uma relação mais crítica com o conhecimento e com sua realidade social precisam apropriar-se dos produtos dos meios de comunicação de massa, mas não apenas como material lúdico, neutro e nem fazendo uma crítica externa a eles como se fossem naturalmente alienantes. Pelo contrário, devem construir um diálogo com as diferentes representações por eles veiculadas, sem buscar designar a *priori* o *locus* das verdades e o das mentiras, mas ajudando os alunos a inter-relacionarem criticamente as várias e contraditórias representações que circulam diferentemente inter e intra distintos espaços culturais e, a partir daí, conhecerem os múltiplos e contraditórios projetos e práticas sociais que elas legitimam, definem ou questionam para, finalmente, posicionarem-se consciente e autonomamente em relação a eles. (FRANCO, 1999, p.113)

Nesta feita, aguçar o senso crítico do aluno por meio de um olhar mais analítico é entender, acima de tudo que, como formadores, nenhum meio extra ao livro didático deve ser utilizado como única fonte de saber, como nos aponta Franco (1999) no fragmento acima. Desta forma, outros meios podem ser somados aos conteúdos vistos em sala para que, como dissemos anteriormente, exemplifiquem ou gerem uma discussão acerca do tema.

As novelas também tem um cunho relevante para o estudo da História, uma vez que, ao se tratar de um campo do entretenimento, elas acabam por abordar (quando não são vinculadas a um passado histórico) questões particulares ao nosso dia a dia, tais como preconceito, homofobia, gênero e outros que, em sala podem se tornar cerne de um debate ligado a questão dos negros no Brasil oitocentista, ou até mesmo dos “crimes morais”, judaísmo e heresia tão investigados pelo Tribunal da Inquisição.

Na novela *Lado a Lado*, exibida em 2014 pela Globo, vários aspectos do Brasil do início do século XX são apresentados, e vários episódios da chamada República Velha são retratados, tais como a Revolta da Vacina e da Chibata, a questão dos negros pós-abolição, os direitos femininos e o próprio feminismo, e outros.

IMAGEM 3: CENA DA NOVELA LADO A LADO SOBRE A REVOLTA DA VACINA

120



Fonte: Gshow

Pela cena há uma reconstrução histórica da Revolta da Vacina na novela supracitada. Comportamentos, vestimentas, falas e outros elementos podem ser capturados e

¹²⁰ Disponível em: <<http://gshow.globo.com/novelas/lado-a-lado/Fique-por-dentro/naquele-tempo/noticia/2012/10/naquele-tempo-que-ze-maria-luta-com-a-policia-na-revolta-da-vacina.html>>. Acesso em 22 abr. 18.

exemplificados pelo professor em sala de aula, a fim de ampliar o conhecimento da História do alunado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que tange o ensino de História, as mídias, como a TV, por exemplo, se tornam fortes aliadas na exemplificação dos fatos, como mostramos ao longo deste estudo, sobretudo os mais recentes, por meio dos noticiários.

Mesmo sendo um produto do qual é muito bem utilizado para outros interesses, a saber comerciais, políticos e de ação social através de ONGs, a televisão mostra a sua grande marca, pois, mesmo com o advento e ascensão das redes sociais, existe uma forte confiança no que tange a difusão e seriedade das informações creditadas à TV.

De forma que, o grande desafio de se estudar História hoje é gerar, em nosso alunado, uma consciência de que é importante se levar em consideração a nossa trajetória histórica para compreendermos o presente de uma forma mais crítica e atender, dessa forma, o que contempla a primeira competência da nova BNCC que é “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.” (MEC, 2017, p.9).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 22 abr. 18.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes. **História do Tempo Presente e Ensino de História**. Revista História Hoje, v.2, nº4, 2013, p.19-34.

DOSSE, François. **História do Tempo Presente e Historiografia**. Revista Tempo e Argumento, v.4, nº1, jan/jun, Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2012, p.5-23.

EVANGELISTA, Jucieude de Lucena [*et.al*]. **Meios de comunicação e escola na contemporaneidade**: conflitos e diálogos possíveis. *Educere et Educare*. Brasil, v.11, nº23, jul/dez, 2016.

_____; PINTO, Márcia de Oliveira; PAIVA, Maria Soberana de. **Televisão e Educação**: reflexões sobre o uso da televisão na escola. *In.*: GALENO, Alex [*et.al*]. *Pesquisa em Comunicação*. Natal: EDUFRN, 2013, p.727-736.

FRANCO, Aléxia Pádua. **Ensino de História, Televisão e Pluralidade Cultural**: (re)pensando relações. *Revista Educação e Realidade*. V.24, nº2, jul/dez, 1999, p. 103-122.

GOMEZ, Guillermo Orozco. **Comunicação, educação e novas tecnologias**: tríade do século XXI. *Comunicação & Educação*. Brasil, nº23, jan/abr, 2002, p.57-70.

MEC. BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2017.

SANTOS, Pablo Vitor Fontes; LUZ, Cristina Rego Monteiro. **História da Televisão**: do analógico ao digital. *Revista Inovcom*, v.4, nº1, 2013, p.34-46.

ENTRE ARPEJOS E AMPULHETAS: A MÚSICA NO ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL NO IFPB CAMPUS ITAPORANGA

*José Maxsuel Lourenço Alves*¹²¹

IFPB – UFPE

Jmaxsuel17@hotmail.com

RESUMO

Neste trabalho, discutimos a experiência de ensino aprendizagem através de uma sequência didática sobre a história do Brasil colonial, especialmente a respeito do recorte ameríndio, e suas heranças contemporâneas. Ele se deu a partir do estudo, em sala de aula, de duas canções: O que foi feito de vera (de Vera), de Fernando Brandt, Marcio Borges e Milton Nascimento e Um índio, de Caetano Veloso. As canções foram analisadas e interpeladas tanto pelos dados historiográficos recorrentes sobre o conteúdo, quanto pela consulta das informações oficiais sobre a política indigenista atual no site da Funai. Para a operacionalização das suturas entre textos de origens distintas utilizamos o aparato conceitual da análise do discurso produzido por Chartier com os conceitos indissociáveis de práticas de leitura, apropriação e comunidades de leitores. Por fim, discutimos sobre a necessidade de entendermos a história vinculada ao seu presente, às questões políticas e culturais atuais, e, conseqüentemente, como uma produção perene.

Palavras-chave: História Colonial; Música; Estratégias Didáticas.

É lugar comum, na produção historiográfica atual, a compreensão de que aquilo que escreve o historiador é o resultado do encontro entre os tempos. Como tanto nos incitou a pensar Michel de Certeau, na Operação historiográfica (1982), as questões do presente sopram o vento leste, aquele que na mitologia grega cria as tempestades, sobre o passado; enquanto isso, neste mesmo passado, no qual vemos apenas a cinza, uma vez que tocado por este sopro, arde a brasa (HUBERMAN, 2012). Escrever a história, neste sentido, é esta tessitura feita de choques e cruzamentos entre temporalidades, espacialidades, representações e questões. Distante, dos ideais de apreensão e literal tradução do real, a história hoje apresenta-se como o resultado do encontro entre a subjetividade do historiador e os nervos expostos do presente, que uma vez por ele tocados dão a sentir as dores e delícias; os nós, as tensões e os tesões que voltam a inflamar no corpo do tempo.

¹²¹ Bolsista do CNPQ através do doutorado no programa de pós-graduação em História da UFPE.

A criação na historiografia tornou-se imensa. As relações entre história e literatura, psicanálise, antropologia, linguística, etc. dão a seu conteúdo uma fertilidade incomensurável. Enquanto isso, os estudos da imagem e da narrativa (PAMUK, 2012), fazem da forma do texto historiográfico, cada vez mais, uma obra de arte. No entanto, entre a multiplicidade criativa que atualmente aquece a produção acadêmica e a gélida narrativa presente, de forma geral, nos livros didáticos há um abismo. Descrições, esquemas e conceitos habitam as páginas de publicações que precisam sintetizar um volume cada vez maior de informação nos limites editoriais de uma indústria, que teme os riscos mercadológicos de afrontar a cultura escolar e as suas tradições de escrita (JULIA, 2011).

Entre estes dois cenários, o professor de história do atual ensino médio trabalha como quem joga com baralhos de cores diferentes. Se opta por trabalhar com o baralho da cultura escolar, joga em terreno seguro, com os caminhos já trilhados pela sistematização de conteúdo, pelos filtros dos especialistas em editoração e em aprendizagem, pelas veredas de todo o conhecimento acumulado pela indústria editorial e pela psico-arquitetura escolar, que estão muito distantes de serem ineficazes ou desprezíveis. Ao mesmo tempo, lida com os rostos tristes de estudantes cansados pelo ritmo da cultura escolar, das rotas já tão trilhadas das aulas expositivas, de suas retas cadeiras enfileiradas, das rotas páginas de livros não-consumíveis, das rasas interpretações de textos didáticos, que presos pelos limites editoriais e curriculares eliminam a possibilidade dos mais raros devaneios. Com este baralho, as aulas tornam-se o rosário infindo de contas já conhecidas, um cenário de inevitável repetição.

Jogando com o segundo baralho, o professor tem, em tese, diante de si a multiplicidade da produção historiográfica a seu dispor, um mar bravio para os navegantes mais impávidos. Estamos falando, portanto, de um volume imenso de possibilidades e de informação para sistematizar e transpor para o universo do ensino médio. Um trabalho grande demais para um profissional que opera com as atuais condições de trabalho do ensino brasileiro. Além destas dificuldades práticas, este professor que optar por este baralho não tem garantias de que suas estratégias surtirão efeito, de que seus planos didáticos pactuam com seus objetivos e com as condições de aprendizagem dos estudantes. Dito de outro modo, será que os estudantes com quem trabalhamos conseguem, por exemplo, interpretar trechos de teses, dissertações ou mesmo de artigos acadêmicos? Teriam condições de analisar fontes primárias, como uma carta de alforria, uma lei ou um relato de viajante do século XVII? Certamente,

com a mediação necessária muitos conseguiriam, mas a insegurança ataca o planejamento daquele que embaralha estas cartas, pois jogar com elas é um desafio no nível daqueles que gostam de apostar, o que sempre implica em riscos.

Entre os dois baralhos: as terras seguras da cultura escolar e o mar bravio da produção acadêmica, o professor de história do ensino médio vive os dilemas de seu ofício. Neste texto, discutimos uma experiência que joga com os dois baralhos, que esperar ser mais uma península que uma falésia, abrindo um úmido caminho de terra cercado pelo mar. Problematizamos a experiência vivida com duas turmas do segundo ano do ensino médio do IFPB, campus Itaporanga, a partir da proposta de uma sequência didática que se baseou no uso das canções *O que foi feito deverá/ o que foi feito de Vera*, de Fernando Brandt, Marcio Borges e Milton Nascimento¹²² e *Um índio*, de Caetano Veloso, para a partir delas discutirmos a colonização brasileira e sua contemporaneidade.

CANÇÕES, ESCOLHAS E PERIGOS: SOBRE TOMADAS DE POSIÇÃO

Ante a dicotomia apresentada entre o saber acadêmico e a produção didática, encontramos na arte uma maneira de suturar as duas pontas, de criar maneiras provocadoras de discutir os temas presentes nestes dois polos, através da dimensão criativa inerente a recriação de sentidos que age no consumo do objeto artístico¹²³. Afirmamos isto, porque razão, emoção, imaginação ao invés de se separarem, se bricolam tanto na criação quanto no consumo da arte, no sentido criativo que Certeau imprimiu à palavra (1998); portanto, apropriarmo-nos, isto é, realizarmos uma leitura criativa, uma caça furtiva, um uso próprio (CHARTIER, 1999), desta potencialidade da arte é a principal estratégia pedagógica utilizada nesta experiência.

A canção popular emergiu, nesse sentido, como um objeto de estudo de potencialidade impar pois, por um lado, traz em seu interior a dimensão criativa já mencionada e, por outro, um discurso que se apropria e dialoga com pontos fulcrais da atual historiografia como a imbricação entre passado e presente, os significados

¹²² Os compositores atuaram juntos no período e compuseram a canção a partir de uma proposta de Milton Nascimento, por isto, a partir deste momento do texto mencionaremos apenas Milton Nascimento para evitar a repetição. Outro aspecto importante, é que pelo mesmo motivo a canção será mencionada apenas com seu título mais conhecido: *o que foi feito de Vera*.

¹²³ Partimos do diálogo com Didi-Huberman, neste caso, para entendermos que o consumo do objeto artístico implica necessariamente um envolvimento radical do sujeito que está diante dele. Em suas palavras, diante do objeto artístico, aquilo que vemos “só vale – só vive- em nossos olhos pelo que nos olha” (1998, p. 23).

culturais do trabalho, a necessidade da demarcação de territórios indígenas e o processo de colonização brasileira, por exemplo. Neste caso, utilizamos canções de amplo consumo popular, por terem sido gravadas várias vezes por grandes nomes da MPB, e que, por isto, acessam teias de significação, memórias e relações que os estudantes já podem conhecer, facilitando com isto a estratégia pedagógica.

As canções foram escolhidas em primeiro lugar por ambas tratarem da dimensão ameríndia de nossa história. Mas não apenas por isto, pois ambas foram produzidas por autores, que se engajaram na fabricação de um discurso de resistência à retórica oficial sobre a história nacional, agenciada pelo Regime Militar; Pois, neste período houve

uma reordenação do ensino de História, visando garantir que os conteúdos estudados não comprometessem o programa político do governo e que os próprios professores fossem formados dentro de novas diretrizes curriculares. Essas reformas realizadas pela ditadura tinham como meta principal, reorganizar o sistema educacional então vigente, já que este era considerado ultrapassado e pouco produtivo, propício para a formação de “mentes subversivas”. (Pereira 2014 p.1)

Desse modo, seja no agenciamento de símbolos nacionais como Tiradentes, a bandeira, o hino e a independência, por exemplo; seja na substituição de disciplinas como história, geografia, filosofia e sociologia por Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira-OSPB; o Regime Militar pretendia tomar as rédeas do que estava autorizado a se dizer sobre a história do Brasil. Quando as canções tratam deste passado de modo distinto, elas tencionam este lugar de produção e provocam outras maneiras de agenciar o passado.

A canção o que foi feito de Vera, de Milton Nascimento, de 1978, é resultado das relações entre os integrantes do movimento musical belorizontino Clube da Esquina, homônimo ao disco 2, no qual a canção foi gravada. Ela faz uso de uma estratégia discursiva que vela a crítica, para passar pelo crivo da censura, através da complexidade das imagens construídas. Em primeiro lugar, do ponto de vista sonoro, a canção tem um arranjo que se apropriou da musicalidade de origem indígena, do Toré, seja pela forte marcação do compasso de dois tempos de sua abertura, seja pelos vocalizes. Estes últimos, caracterizam as interpretações de Milton Nascimento e, nesse caso, colocam o ouvinte num estado de concentração, que é seguido por um modo de colocar as palavras, que se aproxima de uma conversa.

É nesse sentido, que a música e a letra dialogam, pois, O que foi feito de Vera trata de uma conversa, um questionamento a um amigo, a respeito do que foi feito do

sonho desenvolvimentista dos anos 60 – “o que foi feito amigo, de tudo que a gente sonhou”-, do que vem sendo feito do presente da canção –“ hoje essa vida só cabe na palma da minha paixão”-, isto é, o Brasil sob o governo dos Militares e de como seria possível voltar a sonhar – “se muito vale o que fomos, mais vale o que será”. A partir desta constatação na canção, os autores fazem um duplo movimento no tempo, para o passado e para o futuro, o que implica numa ressignificação do lugar da história.

No primeiro caso, o amigo afirma que “é cobrando o que fomos, que nós iremos crescer”, tornando a história uma condição necessária para a produção do sonho anteriormente mencionado. Nisto o título da canção é ressignificados, pois ele aponta para o primeiro nome dado pelos portugueses às terras brasileiras: Terra de Vera Cruz. Além disso, o mesmo gesto em direção ao passado desenha imagens do cotidiano indígena – “a tribo toda reunida, ração dividida ao sol”, sua relação com a natureza – “quando o cansaço era rio, e rio qualquer dava pé” e sua religiosidade vinculada à esta mesma natureza – “e até mesmo a fé não era cena nem nada, era só nuvem no céu e raiz”.

O presente emaranha passado e futuro na canção, pois este último é apresentado como em perigo – “Devera nunca se acabe”- e para que este futuro seja melhor – “mais vale o que será”, conhecer o que se passa se torna uma necessidade. Este conhecimento tanto do passado quanto do presente, numa referência ao universo autoritário e violento dos saguões, porões e censura da ditadura, é fundamental para que o amigo não “ vá dormir como pedra e esquecer o que foi feito de nós”. Como nas imagens benjaminianas da história, na canção, é exatamente quando o presente está em perigo, que ele lança um raio que agencia a experiência do passado e tenciona o futuro (BENJAMIM, 1987). O passado, neste sentido, é o cruzamento de tempos agenciados no presente, no caso da canção um tempo cerceado pela ditadura que precisa lançar-se para um outro tempo, anterior à colonização, para pensar: o que foi e vem sendo feito da Vera e de nós, para com isto, poder sonhar com um outro tempo.

Enquanto isso, a canção de Caetano, um índio, gravada no álbum Bicho de 1977, joga de outro modo com o tempo. A canção produz uma epifania que tem como personagem principal um índio mítico, descrevendo um momento do futuro no qual teria sido “ exterminada a última nação indígena, o espírito dos pássaros, das fontes de água límpida” e este personagem viria revelar “a verdade aos povos”. Em linguagem apocalíptica a canção cria uma situação inusitada, a chegada do índio em uma estrela brilhante, bem como sua descrição (impávido, apaixonado, tranquilo, infalível e alegre)

justaposta a grandes personagens de conhecimento público (o boxeador Muhammad Ali, o personagem Peri - do romance o Guarani de José de Alencar, o ator e lutador Bruce Lee e o grupo musical Filhos de Gandhi), e a revelação da verdade, que ao invés de ser algo novo, é algo que apesar de óbvio, esteve sempre oculto.

Através dos jogos de imagens dialéticas, da justaposição de ideias, do jogo com o óbvio por todos desconhecido e a forma apocalíptica de narrar o fato, Caetano nos provoca a pensar em que lugar estão os povos indígenas hoje? Já teriam sido exterminados, junto com a natureza? Quanto tempo temos até a chegada do índio? Ao nos lançar para esta situação no futuro, o compositor nos faz pensar no presente e a retomar a trajetória do extermínio indígena no Brasil, bem como a dimensão indígena da sociedade brasileira, num momento de nossa história, no qual o seu ensino deveria fazer o elogio dos conquistadores e desbravadores.

Pensar a história do Brasil a partir do destruição das nações indígenas é ler os acontecimentos a contrapelo, como nos propõe Walter Benjamin (1987). Trata-se de pensar nossa história não mais como uma narrativa sobre a conquista, mas sim sobre a invasão e o extermínio. Trata-se de parar por um instante de olhar para o passado com empatia com os vencedores e exercer este gesto para com os oprimidos, os devastados, aqueles que não tiveram lugar na retórica da história oficial. Além disso, é vincular este passado ao presente da composição, no qual as populações indígenas continuavam sendo dizimadas durante a ditadura, no seio das campanhas de Integração Nacional. Tais campanhas propunham que a solução para o desenvolvimento era a reorganização das riquezas nacionais através da migração, portanto, era preciso povoar “uma terra sem homens”, isto é, o Norte e Centro Oeste do país (percebamos, portanto, que as populações indígenas não são contabilizadas como homens), com os “homens sem-terra”, que eram as populações expulsas do campo, especialmente do Nordeste, pelas condições de vida e de trabalho precarizadas (GUIMARÃES, 2002, 2017).

Ao usar essas canções, nessa ordem, marcamos algumas tomadas de posição. Desejamos, em primeiro lugar, pensar a história como uma produção perene, como resultado das questões do presente. Assim como as canções dialogam com os momentos de sua produção a escrita da história faz o mesmo. Em segundo lugar, queremos refletir sobre o Brasil como o resultado de um processo histórico, que, portanto, ao invés de essencial é mutável a partir dos agenciamentos dos sujeitos. Em terceiro lugar, desejamos introduzir a discussão sobre a história do Brasil a partir de um lugar distinto da narrativa sobre a chegada de Cabral, dando ênfase a vida indígena e suas relações

anteriores ao contato com os europeus. Em quarto lugar, desejamos enfatizar as tensões a respeito da posse da terra que marcaram a história brasileira e que reverbera hoje no debate sobre a demarcação de território indígena pelo Estado brasileiro.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA¹²⁴: DOS PROCEDIMENTOS À EXPERIÊNCIA

A sequência didática em questão trata de uma introdução à história do Brasil em duas turmas do segundo ano, que chamaremos de A e B. O primeiro procedimento que realizamos com as turmas foi pedir que eles encontrassem com antecedência uma imagem ou texto que representasse o Brasil para eles e a levassem para a aula. Em sala, pedimos que os estudantes, um a um apresentassem a sua escolha e a justificassem colocando-a no centro da sala. A cada imagem todos estavam livres para comentar a escolha e paulatinamente as imagens juntas foram organizadas no chão, por estímulo do professor, montando um simulacro do mapa do Brasil. Na turma A foi possível seguir para a próxima fase, enquanto na turma B, todo o tempo de duas aulas foi consumido, pois as intervenções dos colegas foram muito ricas, alongando esta fase da sequência.

Também com antecedência, os estudantes foram estimulados a ouvir a canção O que foi feito de Vera, de Milton Nascimento. Em sala, ouvimos mais uma vez a canção e discutimos os significados que poderiam ser produzidos a partir dela. Enquanto na turma A isto se deu com a presença das imagens do Brasil visível a todos, ressignificando a canção o tempo todo, com a turma B isto não foi possível, pois aconteceu na aula da semana seguinte. Alguns estudantes, em ambas as turmas, haviam pesquisado a história da canção em sites e contribuíram bastante durante esta fase, além disso, foi discutido cada imagem que a canção propõem. Entre os temas discutidos podemos ressaltar: a censura durante o Regime Militar, o desenvolvimentismo dos anos 60, os modos de trabalhar indígenas e seu cotidiano, religião, relação com a natureza, etc.

Houve muito interesse em descobrir os significados da canção, as turmas demonstraram muito interesse em saber o que cada imagem poderia significar e gostaram muito do jogo do título da canção entre de Vera e de Vera, numa referência à Terra de Vera Cruz. Neste momento, as turmas ficaram livre para reunir o seu

¹²⁴ O número de aulas de história no curso técnico de edificações integrado ao ensino Médio do IFPB Campus Itaporanga, é menor que aquele do ensino médio regular, por isto, este planejamento precisou condensar questões que poderiam se estender ao longo de mais aulas.

conhecimento de mundo sobre a vida indígena e sua diferença em relação à europeia, o que provocou estranhamentos e idealizações. Um dos pontos de forte inquietação deste debate, foi em torno da religiosidade indígena e sua imanência em relação à natureza, presente nos versos : “ até a fé não era cega nem nada, era só nuvem no céu e raiz”.

Por fim, questionados pelo professor sobre que relação a canção tem com a história, as turmas chegaram às conclusões de que a canção foi escolhida por tratar do passado e por falar de sua importância – “ é cobrando o que fomos, que nós iremos crescer”. O próximo procedimento foi uma aula expositiva e dialogada, a partir da apresentação de Slides que foi intitulada – “Entre flechas e canhões: Dominação e resistência indígena no Brasil Colonial”. Nesta aula discutimos, em primeiro lugar, o conceito de encontro inter étnico, associado à ideia de choque e dominação cultural. Uma das questões levantadas é que aquilo que conhecemos da vida indígena seiscentista é um recorte feito a partir do olhar e do registro do europeu, portanto, se consultamos um texto sobre o estranhamento entre as culturas, só temos a versão europeia deste contato. Nestes discursos o ameríndio é descrito como o nu, o poligâmico, o preguiçoso, o comedor de ratos, etc. Desconhecemos o oposto, o quanto os ameríndios estranharam o uso de roupas e a brancura da pele, por exemplo.

A segunda questão tratada nesta aula foi a maneira como a maior parte dos grupos indígenas compreendiam a posse da terra, diferentemente dos europeus; pois enquanto os primeiros entendiam a terra como o lugar onde se está, tendo em vista a mobilidade seminômade destes grupos, os segundos entendiam a terra como posse, tendo em vista a lógica sedentária da dominação da terra ocidental. Assim, enquanto os grupos ameríndios tinham fronteiras móveis, que eram os limites do alcance de sua circulação, os europeus, criaram fronteiras fixas numa organização desta posse, através das capitânicas hereditárias e sesmarias. Enquanto o europeu invadia o litoral, muitos grupos indígenas foram paulatinamente recuando em direção ao sertão.

A terceira questão levantada em sala foram as estratégias de dominação dos europeus. Isto implicava em rituais de posse, na forte presença dos jesuítas e sua catequização – difusão da ideologia cristã, na criação e funcionamento dos aldeamentos, no modo como os europeus aproveitaram-se dos conflitos já existentes entre grupos indígenas, a exemplo da tensão Tupi x Tapuia; para se associarem a um dos grupos e conseguir o domínio sobre o outro.

A aula foi concluída com uma discussão sobre como os povos indígenas foram sendo exterminados ao longo do processo, apesar de todas as maneiras de resistir que

são intrínsecas a ele. Seja pelo desmonte de sua cultura e pela miscigenação que acabou invisibilizando o seu lugar na formação da sociedade brasileira, seja pelo seu recuo e refúgio floresta a dentro até o ponto em que vivemos hoje. Afinal, por um lado, dificilmente conhecemos as diferenças entre os vários grupos que acabamos por chamar de índios, dizemos que temos sangue indígena, mas uma parcela muito pequena da população consegue afirmar de que grupos estamos falando. Enquanto isto, por outro lado, as poucas áreas onde sobrevivem os atuais grupos indígenas, vive-se o conflito constante em torno da posse da terra, só que neste caso, o indígena, já não tem mais para onde recuar. Ao fim desta aula, sugerimos que os estudantes ouvissem em casa a canção Um índio, de Caetano Veloso, para a terceira aula desta sequência.

Na terceira aula dessa sequência, optamos por reunir os estudantes em grupos e oferecer a eles os textos do site da Funai que tratam do processo de demarcação de terras atual, a legislação, a definição de terra indígena, etc. Após essa leitura, sugerimos os estudantes socializassem nos grupos suas interpretações sobre a canção Um índio. Posteriormente foi distribuído um questionário que tencionava as relações entre a canção e as informações do site da Funai. Uma das questões que mais levantaram polêmica, foi sobre a possibilidade da tecnologia para ajudar a preservar os territórios indígenas.

A respeito da canção a turma mais uma vez engajou-se em decifrá-la. Pesquisaram a respeito dos sujeitos mencionados na canção e as possibilidades de interpretação dos trechos mais controversos. Após responderem os questionários, socializamos as interpretações dos grupos e tencionamos as conclusões. A respeito da primeira estrofe, sobre a tecnologia, houveram grupos que interpretaram “a mais avançada das tecnologias” como algo muito novo e desconhecido; enquanto outros grupos, interpretaram a relação com a natureza, a conexão dos ecossistemas, como esta própria tecnologia avançadíssima. A segunda questão colocada pelos grupos foi o que poderia ser este índio que está em “todo solido, todo gás e todo liquido”. Após várias divergências, houve o consenso de que o índio é feito de tudo porque ele seria onipresente. Por fim, foram várias interpretações a respeito do que é este óbvio oculto que é revelado aos povos pelo protagonista.

Podemos ressaltar que de acordo com as interpretações dos estudantes o óbvio é que com o fim do índio e da natureza o homem branco estava construindo a sua própria destruição. Para outros grupos, o óbvio é que o índio vingará seu povo. Outra interpretação é de que os brasileiros são todos índios, logo, o óbvio é que apesar de

sermos indígenas, não percebemos isto (sempre esteve oculto) e quando dito é auto evidente. Ao socializarmos estas interpretações, muitos quiseram unir as interpretações, resignificar as suas leituras, mudar de posição, enfim. Como uma comunidade de leitura, nos termos de Chartier, como este grupo que vive a experiência da leitura em comum, e que, portanto, pactuam com consensos sobre interpretações mais aceitáveis que outras, leituras autorizadas, etc. (1999); as turmas significaram e resignificaram a canção em conjunto, intervindo, concordando e discordam das leituras dos demais e com isto, vivendo com intensidade a experiência da aprendizagem e à abertura para várias interpretações.

Concluída a experiência dessa sequência avaliamos de forma positiva, de modo geral os seus resultados. Ao pensar sobre as canções, os estudantes acionavam seus conhecimentos de mundo a respeito da vida indígena, reconhecendo preconceitos e lacunas, questionando os textos, as matérias de internet, as interpretações que blogs variados dão as canções. Além disso, as canções possibilitaram o engajamento, a curiosidade, o jogo e a interação da turma. Do ponto de vista da aprendizagem historiográfica, julgo que teria sido interessante a leitura de algum texto de apoio, o que não foi possível nesta experiência por conta do limite de tempo para cada conteúdo que discutimos. Enquanto isso, nessa experiência ficou subentendida a relação entre as duas músicas que nos provocam a pensar o que será o futuro e como o tempo emaranha passado, presente e futuro. Caso realizasse a mesma sequência, reservaria algum espaço da terceira aula para explicitar as várias relações entre as canções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS OU OS VÁRIOS TEMPOS DA CANÇÃO

O uso da canção popular em sala de aula tem vários tempos. Há o tempo em que a obra foi produzida, gravada, ouvida pelo estudante, em que esta audição foi maturada, etc. Há ainda outros tempos: o da escuta, o da surpresa, o da dúvida, o do questionamento, o da impaciência e o da incompreensão. Os tempos se cruzam e se bricolam, algumas fichas demoram a cair, outras necessitam de informação e de insights. As músicas, assim como as pessoas tem ritmos diferentes, e para reuni-las, tanto as músicas quanto as pessoas, é preciso obedecer estes tempos e, ao mesmo tempo, buscar cadências em comum, afinar combinações, compreensões, afetos, semelhanças e diferenças. Lidar com as canções, portanto, tem muito mais em comum com o ofício do professor, do que imaginamos no primeiro acorde.

É por isto, que para mim usar a canção em sala de aula é mais que um recurso pedagógico é uma atitude cidadã, estética e política. Trazer a arte para a sala de aula e estudá-la, é uma maneira de alargar os horizontes do mundo sensível do estudante e do professor. Tornar possível o encontro e o combate entre o que pensamos e sentimos. Desse modo, para além do objetivo necessário de tratar da história do Brasil; há um objetivo vinculado à possibilidade de promover o contato qualitativo do estudante com a obra de arte, a cultivar nele o gosto pelo jogo com a criação artística. Em um país que valoriza tão pouco o trabalho artístico, que tem pouquíssimo investimento da criação e manutenção de museus, por exemplo; em que os níveis de IDH são tão baixos; associar o tempo privilegiado da aula com a arte para estimular o seu consumo é um modo de semear este desejo cidadão de buscar estes bens culturais.

As canções brasileiras têm uma riqueza poética imensa, porém, pouco acessada. Utilizá-las em sala de aula é uma maneira de incentivar o seu consumo na vida dos estudantes, para muito além dos limites da sala de aula. Em um tempo em que a indústria cultural, cada vez mais, empobrece o universo das mais tocadas, dar a conhecer outras opções é uma maneira de ensinar que existem outros caminhos. Além disso, entender como os artistas brasileiros tomaram posição em relação as grandes questões de nossa história, é uma maneira de provocar os estudantes a fazer o mesmo.

Por fim, em minhas aulas o uso de canções e imagens é uma prática comum. É bem possível que possamos pensar que isto pode ser uma perda de tempo, que o currículo é muito longo para que a preciosa duração das aulas de 50 minutos seja gasta interpretando uma canção. Não deslegítimo de modo algum a crítica, mas não deixo de pesar que, ao perder este tempo em sala de aula, estou ganhando este tempo na trajetória discente destas pessoas, nas suas capacidades associativas e criativas, nos modos como acionam os conhecimentos históricos, etc. capacidades que são desenvolvidas em uma longa duração.

Como tomei o tempo como amigo, em sala de aula, o jogo hoje se inverteu (nem sempre, sem garantias como a vida). Com o uso de várias obras artísticas em análise ao longo do ano letivo, isto vem dando aos estudantes um repertório de métodos de análise, de referências de construções imagéticas, sonoras e poéticas que tornaram o uso destes matérias mais fluído ao longo do tempo. Dito de outro modo, ao construir uma pequena cultura escolar, um hábito no estudo da arte, de sua história, de sua produção e das relações que ela tem com o passado e o presente as turmas tornam-se cada vez mais rápidas e criativas no trabalho com estes materiais, para além dos limites

das aulas de história. Com isto quero ressaltar que, como sempre acontece na atividade pedagógica, nesta península entre a tradição escolar e o mundo acadêmico, é um trabalho que prescinde da nossa aposta e persistência. Atitudes que no meu caso, vem produzindo em mim, cada vez mais, a vontade de desafiar nossos limites e a paixão pela aprendizagem. Aquele que, aparentemente, perdia tempo, o reencontra nas rápidas capacidades associativas dos estudantes, inclusive no uso dos materiais mais tradicionais, como o livro didático.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **História: a arte de inventar o passado**. Bauru, Edusc, 2007.

_____. **Raros e Rotos, restos rastros e rostos**: os arquivos e documentos como condição de possibilidade do discurso historiográfico. ARticultura, Uberlândia, V. 15, nº 26, : 7-28, jan-jun, 2013.

BENJAMIN, Walter. Teses sobre o conceito de história. In: **Obras escolhidas 1**: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 222-232. Disponível na web no seguinte endereço: <http://mariosantiago.net/Textos%20em%20PDF/Teses%20sobre%20o%20conceito%20de%20história.pdf>

CERTEAU, Michel de. A Operação Historiográfica. In_ **A Escrita da Historia**. Trad. Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 1982, p. 56-108.

_____. **A Invenção do Cotidiano1**: artes de fazer. Petrópolis, Vozes, 1998.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **A ordem dos livros**: Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília, UNB, 1999.

Quando as imagens tocam o real. In_ Pós. Belo Horizonte, V 2, Nº 4, 2012: 204-219.

GUIMARÃES NETO, R.B. **A Lenda do Ouro Verde**: política de colonização no Brasil contemporâneo. Cuiabá, Unicen, 2002.

_____. **Amazônia, território em movimento**: vidas precárias. Revista de história da UNISINOS. Jan/abril. 2017. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/download/htu.2017.211.04/5948>

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFMG

JULIA, Dominique. **A Cultura Escolar como Objeto de Estudo**. RBHE, V.1 n°1. 2001 Disponível em: <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/273>, acesso em 10 de janeiro de 2015.

_____. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte. Autentica, 2004.

_____. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte, Autêntica, 2014.

MORAES, José Geraldo Vinci de. **Historia e música: canção popular e conhecimento histórico**. In_ Revista brasileira de historia. São Paulo, v. 20, n° 39: 203-221. 2000

NAPOLITANO, Marcos. **A MPB sob suspeita: A censura musical vista pela ótica dos serviços de vigilância política (1968 - 1981)**. In_ Revista Brasileira de historia. São Paulo, v. 24, n° 47: 103-126, 2004.

PAMUK. Ohan. **O Romancista Ingênuo e o sentimental**. Trad. Hildegard Feist. São Paulo, Companhia das Letras, 2011.

PEREIRA, Jefferson da Silva. **O ENSINO DE HISTÓRIA DURANTE A DITADURA MILITAR (1964-1985)**. Semana nacional de História, 50 anos do Golpe Militar. Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/semanacsoc/pages/arquivos/GT6%202014/GT6_Jefferson%20da%20Silva%20Pereira.pdf.

**OS ARTEFATOS HISTÓRICOS COMO INSTRUMENTOS
PEDAGÓGICO-METODOLÓGICOS NA PRÁTICA DE ENSINO
DO PROFESSOR UNIDOCENTE**

Marcos Adan dos Santos Melo
UFCG/CFP
marcosadann@gmail.com

Francisco Anderson Varela Bezerra
UFCG/CFP
anderson-varela@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo visa trazer as contribuições dos artefatos históricos como instrumental pedagógico-metodológico para o professor unidocente que trabalha em salas de educação infantil o ensino de história. O interesse do estudo surgiu a partir da experiência na disciplina Fundamentos e Metodologia do Ensino de História no curso de Pedagogia do CFP/UFCG. A metodologia está pautada na revisão bibliográfica dos Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia e, de Silva e Porto (2012) a respeito da teoria e prática do ensino de história. Percebe-se que, pelo pedagogo ser unidocente, trabalhando com complexidade lidando com a interdisciplinaridade na educação infantil, operacionaliza cotidianamente o ensino de história a partir de sua prática pedagógica multidisciplinar, e, desse modo, requer um preparo teórico-metodológico para se trabalhar com efetividade tal disciplina.

Palavras-chave: Ensino de História; Metodologias; Artefatos históricos; Unidocência.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é desenvolvido a partir de experiências enquanto discentes na disciplina Fundamentos e Metodologia do Ensino de História no curso de Pedagogia do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus de Cajazeiras, e, essas experiências constituem-se como interesse primordial para a escrita deste trabalho.

Visa trazer as contribuições dos artefatos históricos, estes, se constituindo como ferramentas metodológicas para auxiliar no ensino de história e como instrumental pedagógico-metodológico para o pedagogo(a), professor unidocente.

Questionamos-nos como os artefatos históricos contribuem metodologicamente para a prática do(a) pedagogo(a) no ensino de história e, para tanto, nos aparelhamos metodologicamente para escrita do referido trabalho numa revisão bibliográfica, principalmente, dos Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia e, em Silva e Porto (2012) a respeito da teoria e prática do ensino de história.

Será notado, por fim, que, pelo pedagogo ser unidocente, trabalhando com a complexidade lidando com a interdisciplinaridade na educação infantil, operacionaliza cotidianamente o ensino de história a partir de sua prática pedagógica multidisciplinar, e, desse modo, requer um preparo teórico-metodológico para se trabalhar com efetividade tal disciplina.

A escrita do artigo se faz necessário no campo teórico e prático referente ao ensino de história na Educação Infantil considerando os inúmeros desafios nos quais o pedagogo(a) enfrenta diariamente no âmbito educacional, como por exemplo, a conscientização de que os educandos são sujeitos históricos; as práticas pedagógicas partindo da realidade dos educandos através do ensino de história; a formação do pensamento crítico; como também práticas de ensino que colaborem na formação voltadas para a cidadania.

Considerando os fatores supracitados e as habilidades necessárias que o pedagogo(a) necessita enquanto profissional multidisciplinar, os artefatos históricos se configuram como elemento facilitador no quesito ensino e aprendizagem para o auxílio da potencialização das habilidades cognitivas dos educandos, articulando abstrato e concreto, interligando os saberes teóricos e práticos no sentido de ressignificar práticas didático-pedagógicas.

Para uma melhor compreensão do universo que permeia a temática relacionada ao ensino de história e os artefatos como instrumentos metodológicos nas práticas pedagógicas, estruturamos o trabalho nas seguintes partes: conceituando o profissional unidocente e as suas especificidades relacionadas à Educação Infantil; abordando questões relacionadas ao ensino de história na Educação Infantil; e, por último, como essas práticas podem ser efetivadas pelos profissionais unidocentes considerando metodologias de ensino pautadas na utilização dos artefatos históricos constituídos em diferentes épocas.

PEDAGOGO: PROFISSIONAL UNIDOCENTE

Para identificarmos o pedagogo e seu trabalho no âmbito onde atua, neste caso, formal, na escola e ensinando em classes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, faz-se pertinente adentrarmos um pouco na história da educação da infância.

A educação das crianças limitava-se à ação da família, alocada nos costumes e tradições familiares. Entre os séculos XIV e XVI esses seres eram vistos como um adulto em miniatura, a infância era reduzida a seu período mais frágil enquanto a prole de homem ainda não conseguia ser autossuficiente. Após isso, a criança era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. Ao passo que foram acontecendo mudanças sociais e políticas passou-se a reconhecer a importância do atendimento à criança. Tal atendimento, no início, apoiava-se numa visão assistencialista e compensatória e eram esses pressupostos que fundamentavam também as práticas educativas vivenciadas no interior das instituições infantis (ARAÚJO, 2005).

No Brasil, por muito tempo, as iniciativas de atendimento às crianças pequenas eram de entidades religiosas, filantrópicas e particulares. Tal iniciativa pautava-se no cuidado sem uma perspectiva educacional genuína, prevalecendo apenas uma visão assistencialista (AMORIM, 2016).

Segundo Amorim (2016) no contexto dos anos 80 prevalecia nas creches o assistencialismo enquanto que na pré-escola as crianças eram preparadas para o primeiro grau. Não era exigida formação alguma aos profissionais para o atendimento às crianças que estavam nas creches, enquanto que as profissionais que atuavam na pré-escola eram formadas no nível médio, ou curso Normal. No entanto, não possuíam, também, formação específica para trabalharem com os pequenos, pois o curso Normal formava docentes para atuarem na primeira fase do 1º grau, no caso do tempo presente, os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com a Constituição Federal de 1988 elucidou-se no Art. 208, Inciso IV o dever do Estado em proporcionar a educação em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade. Mas foi com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 que corroborou a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e como direito inalienável de todo cidadão.

A Educação Básica subdivide-se em três etapas, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, preparando o sujeito para a cidadania, o mundo do trabalho e os estudos posteriores no outro Nível da educação escolar brasileira. Isto se encontra determinado pela Lei nº 9.394/96 que institui as Diretrizes e Bases da

Educação Nacional. No seu Artigo 22 esta Lei assevera que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 2017, p. 17).

Essas Leis foram imprescindíveis para tornar visível a educação de crianças pequenas e serviram de instrumento propulsor para exigências quanto aos profissionais para atuarem nessa modalidade de Ensino. Se anteriormente não se exigia formação para professores para cuidarem das crianças pequenas, e nesse sentido um cuidar dissociado do educar, e, se para ensinar às crianças do primeiro grau, Ensino Fundamental, apenas o nível médio ou curso Normal bastava, com o aprofundamento das discussões a respeito dos sujeitos formandos, ou seja, as crianças, foram se ampliando também as discussões em torno do profissional e de suas habilidades que iria trabalhar de forma significativa com esses sujeitos abarcando sua integralidade em formação.

Ao passo que a educação de infantes se constituía como lócus de práticas significativas às determinações de Leis e produções científicas, pessoas formadas que atuavam no âmbito da Educação Infantil atribuíram a tal etapa da Educação Básica significado veemente desde que após a Resolução CNE/CP nº1/2006 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, obrigou estes cursos de graduação para que formassem profissionais para atuarem na docência na Educação Infantil, o que corroborou para que esta etapa da Educação Básica fosse específica na atuação de um pedagogo.

E o pedagogo é este sujeito, caracterizado como profissional formado em licenciatura em Pedagogia, mas que não encerra sua prática profissional apenas na docência, dado a complexidade de sua formação e a incumbência de lidar com a educação como um todo e dos processos de educação de uma sociedade.

No que concerne à prática educativa do pedagogo na primeira e segunda etapa da Educação Básica, ou seja, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, este profissional tem de dar conta de uma gama de conteúdos abarcados pelas disciplinas escolares concernentes à Educação Infantil e Ensino Fundamental, de mobilizar saberes e habilidades necessárias à prática docente e articulá-los de forma interdisciplinar. Nesse sentido, além de o pedagogo trabalhar com a multidisciplinaridade, deve, em sua prática, articular os saberes interdisciplinarmente, e isto o constitui como profissional multidisciplinar e/ou unidocente.

Por o trabalho do pedagogo agregar em sua complexidade o lido com a diversidade disciplinar, e nesta incluindo o ensino de história aos pequenos, a natureza de seu trabalho constitui-se como unidocente. A respeito da Unidocência Caixeta (2017) denota que

[...] o/a professor/a unidocente tem sido caracterizado/a como um/a profissional que trabalha ensinando as várias matérias de ensino (ciências, artes, literatura, matemática, história, geografia, língua portuguesa, educação física etc.), que para Saviani (2009) guarda alguma relação com os campos do conhecimento ou domínios da cultura que compreendem o conteúdo do ensino que compõe o currículo escolar (CAIXETA, 2017, p. 13).

No segmento da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, unidocentes são aqueles/as professores e professoras que, a rigor, permanecem todo o tempo da aula com os/as estudantes, ou ao menos, a maior parte desse tempo, responsabilizando-se pelas aprendizagens escolares (Idem, p. 13).

As habilidades que este profissional precisa mobilizar perpassam as várias matérias de ensino, além de conhecer as especificidades dos discentes, saberes necessários à prática desse profissional. A respeito disso, e de modo mais específico tomando como exemplo a prática desse profissional na Educação Infantil, Amorim (2016) compreende que

[...] a ação docente na Educação Infantil possui uma especificidade marcada pelas características próprias das crianças nessa faixa etária, quais sejam: a globalidade de suas ações, sua condição de vulnerabilidade e sua potencialidade de desenvolvimento e de conhecimento. Tal especificidade aponta, pois, para uma ação docente multifacetada, pautada na indissociabilidade cuidado-educação [...] para atuar com crianças de zero a cinco anos de idade faz-se necessário uma formação que proporcione conhecimentos teórico-metodológicos capazes de mobilizar saberes e fazeres necessários à ação docente, e que promovam o desenvolvimento pleno e integral das crianças (AMORIM, 2016, p. 164).

Nesse sentido, os cursos de pedagogia possuem disciplinas na sua estrutura curricular que abarcam os fundamentos e as metodologias das matérias de ensino, tais como: ciências, artes, literatura, matemática, história, geografia, língua portuguesa, educação física, etc., e isso, arremonta o pedagogo, este profissional unidocente, com fundamentos e metodologias para ensinar tais disciplinas, cabe, no entanto, a preocupação desse profissional em sempre estar se atualizando quanto aos conhecimentos de sua prática e buscando uma formação continuada.

De modo mais específico, abarcando a proposta deste trabalho quanto ao ensino de história na Educação Infantil, é imprescindível o trabalho com os artefatos históricos, pois estes carregam traços da cultura num determinado tempo e são uma

potencial ferramenta para o ensino de história. Isto está posto nos PCNs de história e geografia.

ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A relevância de se trabalhar o ensino de história na Educação Infantil em uma perspectiva crítica configura-se fator ímpar, no que diz respeito à formação dos discentes que entendem-se como sujeitos históricos, que fazem parte de todos os processos de mudanças socioculturais referentes ao passado e presente.

Considerando que, as práticas didático-pedagógicas empregadas no âmbito da sala de aula na Educação Infantil ainda estão pautadas na perspectiva tradicional e de caráter positivista, surge a necessidade de mudanças significativas na busca de novas metodologias de ensino. Explicitando melhor esta situação Bavaresco e Ferreira (2013, p. 208) reafirmam que,

Na concepção positivista, o sujeito é apenas um receptáculo, tendo uma atuação passiva. O princípio lógico dessa linha de pensamento enfatiza a ordem, a integração, o consenso e elimina e/ou exclui as tensões e os conflitos.

A ruptura deste paradigma de ensino pautado na perspectiva positivista e tradicional, parte do pressuposto de novas concepções de ensino, em que o discente não seja concebido apenas como um mero receptáculo, uma caixa vazia em que os conteúdos serão depositados, mas sim que exista a interação professor e aluno havendo a troca de conhecimentos ou como diria Freire (1997) a educação em comunhão.

Devido o trabalho do profissional unidocente ser de caráter multidisciplinar, os desafios que já são inúmeros nas práticas de ensino, se elevam a outro patamar, pois além de trabalhar com os conteúdos de história, que é o foco central na discussão deste trabalho, ainda tem que ministrar outras disciplinas, como português, matemática, geografia, ciências e artes. Nesse sentido, a disciplina de história acaba sendo negligenciada, fazendo com que a formação dos educandos relacionada aos saberes históricos seja deficitária.

A compreensão basilar de que a história é produto das ações humanas muitas vezes acaba se distante da realidade do discente, fazendo com que ele não veja significado em compreender os processos históricos nos quais está intrinsecamente

ligado ao meio em que habita, as suas interações sociais. Auxiliando na busca de caminhos para ressignificar as práticas de ensino Bavaresco e Ferreira (2013, p. 210) citam que:

Pode-se iniciar esse entendimento por intermédio do cotidiano das crianças, oferecendo-lhes a possibilidade de se perceberem como sujeitos da sua história. Embora sejam crianças, possuem em seu interior um arsenal de capacidades invejáveis. Elas tomam consciência do mundo de maneiras diferentes a cada etapa do seu desenvolvimento. É de grande importância o educador nesse processo, ou seja, ele é uma figura central nesse cenário e precisa conhecer os pressupostos e características teóricas da disciplina em questão.

Para que o docente possa contribuir no processo de aprendizado dos discentes, é necessário que ele utilize novas metodologias e materiais didáticos no auxílio, deste modo, a utilização de matéria como os artefatos históricos pode ser inseridos nas aulas contemplando um ensino que englobe as especificidades cognitivas dos educandos nos aspectos teóricos e práticas, partindo do abstrato para o concreto, como orienta os Parâmetros Curriculares do ensino de História e Geografia:

Materiais de uso social freqüente são ótimos recursos de trabalho, pois os alunos aprendem sobre algo que tem função social real e se mantêm atualizados sobre o que acontece no mundo, estabelecendo o vínculo necessário entre o que é aprendido na escola e o conhecimento extraescolar. A utilização de materiais diversificados como jornais, revistas, folhetos, propagandas, computadores, calculadoras, filmes, faz o aluno sentir-se inserido no mundo à sua volta (BRASIL, 1997, p. 67).

A utilização de todos esses materiais configura-se como elemento facilitador na mediação das práticas do ensino de história, no sentido de potencializar as habilidades cognitivas dos educandos, contribuindo para uma melhor compreensão da sua realidade e cultura, como afirma Silva e Porto (2012) os objetos são artefatos que incorporam traços da cultura na qual os educandos inseridos na sua história.

ARTEFATOS HISTÓRICOS NA PRÁTICA DE ENSINO DO PROFESSOR UNIDOCENTE

Artefatos são objetos ou produtos culturais de determinado povo que estão situados no tempo e no espaço. Estes incorporam traços da cultura na qual foram criados e expressam necessidades, interesses e formas como o humano vive, enxerga e

idealiza o mundo. Podem ser ferramentas antigas, filmes, jogos, armas, registros escritos, registros orais, etc (SILVA; PORTO, 2012).

Todos estes artefatos constituem-se em ferramentas metodológicas para auxiliar no ensino de história, e, especificamente, na compreensão das identidades dos povos, mapeando assim, um caminho de auto-identificação, trabalhando no reconhecimento de traços de uma identidade constituída a partir de outras, pois, construímos nossa identidade a partir do outro:

O outro, na relação, ajuda a construir essa identidade; a mãe ou cuidadora desde o início da vida, o pai e a sociedade, os amigos, os amores, a cultura - todas essas instâncias, por assim dizer, com as quais nos relacionamos vão moldando nossa existência: quem somos, o que queremos, para onde vamos. (CAETANO, 2016).

Sendo assim, para fundamentar o *supra* escrito, Silva e Porto (2012) denotam que

Expressões da cultura de determinadas sociedades, os objetos podem ser explorados como portadores de possibilidades de aprendizado. No ensino de História, compreender parte da cultura por meio dos artefatos é um recurso bastante potente para o conhecimento de povos que viveram em outros tempos e espaços (SILVA, PORTO, 2012, p. 8).

Tomando este raciocínio como pontapé, os artefatos, que são expressões culturais das sociedades, podem ser explorados para compreensão da identidade de outros sujeitos, de seus espaços e em que tempos se situavam. Vê-se como metodologia imprescindível ao ensino de história por, justamente, possibilitar o conhecimento de contextos culturais e humanos de outros povos criando assim, a possibilidade de se estabelecer relações entre identidades.

Desse modo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) asseveram que “é primordial que o ensino de história estabeleça relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, entre as quais as que se constituem como nacionais” (BRASIL, 1997, p. 32).

As confluências entre a questão da constituição da identidade e o estudo e ensino dos artefatos como metodologia no conhecimento de outros povos, confluem-se para um maior entendimento do *eu*, categoria asseverada pelos PCNs no que tange à abordagem da história com crianças pequenas.

Considerando o trabalho do profissional unidocente e as suas especificidades, no que diz respeito aos quesitos de ensino e aprendizagem que possibilitem aos

educandos um olhar crítico perante a sociedade, e, concomitantemente auxiliie na construção da sua identidade enquanto sujeitos históricos, é necessário que o profissional da educação compreenda que:

Em relação aos conteúdos, caberia as unidocentes levar em consideração as bases epistemológicas e políticas dos conhecimentos que selecionam e organizam para ensinar, avaliando e questionando o impacto desses conhecimentos na formação das crianças. Isso significa que a seleção do conhecimento pelas professoras unidocentes não se daria em qualquer fonte, mas nas fontes do saber sistematizado e à luz de diferentes áreas do conhecimento considerando as diferentes perspectivas e abordagens compreensivas da realidade no processo de apropriação do conhecimento socialmente elaborado, a fim de possibilitar aos/as estudantes condições para pensar criticamente a realidade em seu caráter dinâmico e contraditório (CAIXETA, 2017, p. 74).

Ao selecionar os materiais didáticos que possam auxiliar nas aulas referentes ao ensino da história, o profissional unidocente deve compreender que, é necessário haver um significado sociocultural e histórico para o discente, interligando os elementos didático-pedagógicos a sua realidade vivenciada. Deste modo, facilitando as práticas de ensino de modo significativo.

Por fim, é importante ressignificar esta última citação no que diz respeito ao conceito de Nação, posto acima com o termo, “nacionais”. É certo que haveria de ter um dispêndio de tempo maior para uma boa elaboração de estudos, bem como de material bibliográfico significativo para um melhor aprofundamento. Mas por raso e insipiente que seja, é certo afirmar que o ensino de história deve fugir de acepções generalizadas, fincadas em histórias que delineiam um tipo específico de herói, e, impõem uma identidade, a partir dos estudos formais, padronizada, nacional, mas excludente, que não dá a possibilidade de aparecerem as múltiplas identidades, as histórias diversas, que foram escondidas por relações de poder.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do apresentado ao longo de todo o trabalho, sobre as discussões referentes aos artefatos históricos como instrumentos didáticos que auxiliem na busca de novas metodologias de ensino, foi possível concluir que, a utilização de novos instrumentos que possam ressignificar o ensino de história na Educação Infantil de modo positivo configura-se como fator ímpar para estabelecer uma relação significativa

de ensino e aprendizagem, descentralizando o modo atual de como o ensino de história está inserido no âmbito da sala de aula.

O pedagogo(a), apresentado neste trabalho a partir do conceito de unidocência, que adentra no âmbito da Educação Infantil numa perspectiva multidisciplinar, enfrenta diversos desafios pelo fato de lidar com inúmeras disciplinas concomitantemente, algo que dificulta ainda mais a sua tarefa em ensinar a disciplina de história na Educação Infantil, de modo a formar sujeitos críticos e conhecedores da história nos mais diversos aspectos sociais e culturais.

Percebe-se que, pelo pedagogo ser unidocente, trabalhando com complexidade lidando com a interdisciplinaridade na educação infantil, operacionaliza cotidianamente o ensino de história a partir de sua prática pedagógica multidisciplinar, e, desse modo, requer um preparo teórico-metodológico para se trabalhar com efetividade tal disciplina.

Compreendendo a relevância de se trabalhar com instrumentos que transcendam os materiais didáticos tradicionais, enfatizamos aqui a necessidade de implementação de novos métodos que favoreçam uma aprendizagem significativa, na qual o educando sinta-se como parte integrante das discussões realizadas no âmbito da sala de aula. Para tanto, o uso dos artefatos históricos no auxílio da construção histórica e social de determinadas sociedades é de suma importância na busca de trilhar novos caminhos e possibilidades de ensino.

REFERÊNCIAS

AMORIM, A. L. N. Formação de professores de educação infantil no alto Sertão Paraibano. In: LOPES, W. J. F; MORAIS, S. M. **Formação de professores e identidades docentes em questão: o que nos ensina os 35 anos de pedagogia no alto Sertão Paraibano.** Fortaleza: Imprece, 2016.

ARAÚJO, R. M. B. **A formação dos professores para a educação infantil: novos olhares.** Revista de Educação do Cogeime, ano 14, n. 27, p. 55-65, dez. 2005.

BAVARESCO, P. R.; FERREIRA, A. O ensino de história na educação infantil: um novo tempo. **Unoesc & Ciência – ACHS,** Joaçaba, v. 4, n. 2, p. 207-214, jul./dez. 2013.

BRASIL. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAETANO, A. A. **Ser humano em relação é ser humano fazendo trocas constantes.** 2016. Disponível em: <<http://www.vyaestelar.com.br/post/6206/o-outro-na-relacao-ajuda-a-construir-a-nossa-identidade>>. Acesso em: 4 de mai. 2018.

CAIXETA, S. S. **Unidocência:** uma análise do trabalho pedagógico de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. 2017. 134f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

SILVA, M. A.; PORTO, A. **Nas trilhas do ensino de história:** teoria e prática. Belo Horizonte: Rona, 2012.

O ESTUDO DO CANGAÇO COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA MULTIDISCIPLINAR NO ENSINO BÁSICO

Wagney William Pereira de Sousa
Universidade Federal de Campina Grande
wagney19@hotmail.com

Marcos Antônio Viana Otaviano
Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Nelson Batista Alves
marcosviana_04@outlook.com

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo expor os benefícios que o uso da história do cangaço pode trazer nas aulas do Ensino básico. Para isso foi realizada uma pesquisa bibliográfica, bem como uma pesquisa de campo em uma escola da rede pública de Ensino no interior da Paraíba, com finalidade de investigar e propor novas metodologias que facilitem o processo de ensino e aprendizagem através da temática do cangaço. Foi verificado e exposto os benefícios e dificuldades que os educadores da área têm quando se trata de contextualizar o tema e relacioná-lo com as demais áreas do conhecimento, juntamente com as necessidades que os educandos têm de conhecer mais sua importância histórica. Foi concluído que além de fornecer subsídios para uma boa aula, a história do cangaço pode também servir de elo para estabelecer o tão complexo processo de interdisciplinaridade.

Palavras-chave: História do cangaço; Ensino básico; Interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

Atualmente existe no meio educacional uma preocupação muito grande quando se trata de qualidade de Ensino e do processo de ensino/aprendizagem, principalmente quando é na educação básica. Nesse contexto, estão surgindo cada vez mais, pesquisas sobre a didática e metodologias alternativas que visam a melhoria na qualidade das aulas, mais especificamente na disciplina de História. Uma dessas metodologias pode ser a contextualização de marcos históricos acontecidos no Brasil. Nesse sentido o presente trabalho traçou um perfil sobre as vantagens e dificuldades de se lecionar a disciplina de História, utilizando da interdisciplinaridade nas aulas para se trabalhar uma revolta popular que embora ainda seja pouco conhecida nas regiões sulistas, é bastante conhecida, principalmente na região Nordeste do país, o cangaço.

Nesse sentido, pode-se notar a complexidade desse processo educacional em Ribeiro, 2013 que:

No que se refere ao ensino de história, é importante observar que a construção do currículo não pode se limitar a um enfoque meramente disciplinar, pois, estudar o passado significa fazer referência às múltiplas experiências dos seres humanos no tempo, que são, antes de tudo, permeadas por um conjunto de conhecimentos e aspectos que não podem ser reduzidos a um recorte disciplinar. (RIBEIRO, 2013, p.01).

De fato, o ensino de história deve ser tratado com um olhar diferenciado, pois quando se trabalha, neste caso, com experiências humanas passadas, trabalha-se também diversos aspectos, ideológicos, políticos, econômicos, sociais e culturais de todos os antepassados existentes bem como suas sociedades e estilos de vida, ou seja, torna-se praticamente impossível estudar toda essa gama de aspectos em uma única disciplina, surgindo assim a necessidade do uso da interdisciplinaridade em cada aula.

Deve-se levar em consideração também o fato de que a necessidade por mudanças no atual sistema de ensino da disciplina de história é decorrente da evolução humana e por conseguinte do pensamento de cada indivíduo.

Com a gritante revolução dos meios tecnológicos, o professor de história está sentindo a necessidade de mudanças urgentes. Existem causas externas e internas que estimulam a mudança na função do professor. Podemos citar como causas externas: mudanças na sociedade, revolução científica e mudanças na cultura de uma época. Como causas internas, podemos citar o esgotamento de teorias e modelos tradicionais, que levam a buscar novas alternativas, envolvimento dos alunos com os meios de comunicação e a exigência de salas de aulas que venham a contribuir com essa realidade (SCHEIMER, 2010, P.04).

Certamente, para um educador da área de humanas, mais especificamente, é impossível acompanhar a evolução de todo o contexto social e educacional sem se adequar as mudanças e rever seus conceitos, pois tais fatores juntamente a demanda de novas teorias educacionais, são os responsáveis por estimular essa ruptura de paradigma. Nasce aí a necessidade de se utilizar metodologias inovadoras e significativas ao mesmo tempo. Nesse sentido, pode-se mencionar que a interdisciplinaridade é um conceito bastante pesquisado hoje em dia, e, portanto, está sempre em evidencia no âmbito educacional, pois educadores conscientes de diversas áreas e disciplinas em sua atuação profissional buscam relacionar os conteúdos abordados em sala com as demais disciplinas.

Ainda sobre o processo de interdisciplinaridade e tomando como ênfase o tema cangaço, pode-se analisar toda a gama de metodologias e recursos que podem tornar uma simples aula de História em um evento atrativo, dinâmico e significativo, principalmente nas escolas da região nordeste por se situarem em um ambiente cultural e

geográfico favorável para o estudo do tema, basta usar uma transposição didática adequada. Confirmando isso nas palavras de DANTAS (2016, p.06):

Possibilitar um debate em torno da desconstrução do discurso em torno de uma figura histórica unicamente como símbolo de violência é importante a partir da sala de aula, pois, na cultura popular nordestina, o homem Virgulino Ferreira da Silva, “Lampião”, foi visto sempre de forma mais pejorativa. Mostrar o lado prendado e seu estilo de vida, desconsiderado por muitos, permite que, no ensino de história, sejam cogitadas outras visões. Com isto, observamos a importância da fotografia para a contribuição do registro da cultura histórica.

Neste contexto, o autor utiliza a fotografia como recurso metodológico de apoio para problematização da figura histórica de Virgulino. Mostra-se então, um caminho pertinente para trabalhar a temática em sala, ressaltando que outros tantos recursos são viáveis.

Outro fator que merece ênfase quando se trata da disseminação da história do cangaço no Brasil é o fato da utilização de livros didáticos feitos no sul do país.

O livro didático é tomado como parâmetro no programa nacional, pois o livro didático é elaborado, editado e montado no sul do país, tem uma função de homogeneizar. Quando ele tem essa proposta deixa as lacunas, principalmente as lacunas locais desta história local. Quando a gente pega a temática do cangaço, ela tá inclusa, é no partido da república velha misturado às outras temáticas sem a importância de estudar um homem nordestino. Conseqüentemente, nas entrelinhas do texto didático, associar se o cangaço a um banditismo social, tão que é necessário exterminar os bandidos “sociais” para que a situação política brasileira deixasse de ser marginalizada (ALBUQUERQUE, 2015, p, 19).

Nesse contexto torna-se evidente a precariedade no estudo do cangaço no nosso país por parte dos jovens, pois geralmente a ideia que os mesmos têm sobre o tema geralmente é apenas o que está explícito no livro utilizado na escola, ou seja, conteúdos expressos de forma simples e muitas vezes permeados de lacunas na história do nordeste brasileiro. Isso por sua vez não quer dizer que os livros elaborados no sul do país estejam errados, porém estudiosos sobre o tema em questão afirmam que o conteúdo abordado nos livros está de certa forma incompletos ou até mesmo desfavorecendo a história do nordeste brasileiro. Um bom exemplo disso são jovens do interior da Paraíba não conhecerem todo o contexto social, político e cultural do fenômeno histórico conhecido por cangaço lampiônico, como o que será abordado mais adiante nesse artigo.

METODOLOGIA

O projeto em questão buscou traçar um perfil sobre as possibilidades de se lecionar história do cangaço através de diversas metodologias alternativas como por exemplo a interdisciplinaridade. O local de realização da pesquisa foi a E.E.E.F.M. Nelson Batista Alves, que é da rede estadual de ensino, localizada na cidade de Bernadino Batista, interior da Paraíba e o público pesquisado, foram alunos do 3º ano do Ensino Médio.

Como ponto de partida para início do referido projeto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica com finalidade de fundamentação na ideia de diversos autores sobre o tema abordado, dentre esses autores pode-se citar alguns principais: Ribeiro (2013), Scheimer (2010), Dantas (2016), Albuquerque (2015) e Nadai (1993).

Posteriormente foi traçado um perfil social, geográfico e cultural das turmas (A e B) em questão. Em seguida foi realizada uma entrevista oral e aplicado um questionário para que o educador da disciplina de história da referida escola pudesse expor seus anseios e suas práticas realizadas em sala de aula. Nesse questionário foram abordados alguns pontos como a importância do conhecimento da história do cangaço por parte de todo o alunado. A resposta da educadora foi afirmativa, justificando que o tema em questão é polêmico e que repercute até hoje.

Como segundo ponto abordado, foi perguntado a ela, quais disciplinas poderiam ser relacionadas com a história do cangaço, ou seja, não somente a disciplina de história. Sua resposta foi que a disciplina de Sociologia era na visão dela a que mais tinha significado com o tema, pois além de se tratar de uma revolta da república, estuda a sociedade e os indivíduos. Posteriormente perguntou-se a ela se a mesma já tinha lecionado o tema em questão para alguma turma e qual metodologia ela adotou. Obteve-se como resposta, que o conteúdo já foi lecionado nas suas aulas e que a mesma utilizou o livro didático como referência para posteriormente expor o conteúdo por meio de documentários.

Questionou-se para a docente, quais metodologias a mesma pretendia adotar nas futuras aulas, em especial quando se tratar sobre o tema em questão. A sua resposta foi que a mesma pretende adotar com mais frequência o uso das tecnologias, como por exemplo, a utilização de vídeos e filmes juntamente com aulas de campo, completando ainda que pretende levar suas turmas para visitar o museu do cangaço na região do Cariri, no vizinho estado do Ceará.

Como passo seguinte foi aplicado um questionário para os educandos com a finalidade de conhecer suas expectativas e conhecimentos acerca da história do cangaço,

bem como as necessidades educacionais de cada um. O referido questionário continha as perguntas expostas na tabela 1.

Tabela 1: Perguntas aplicadas no questionário para os educandos.

| | |
|------------|--|
| Pergunta 1 | Você considera importante estudar a história do cangaço? Por que? |
| Pergunta 2 | Você conhece algum fato ou marco histórico sobre o cangaço? Qual? |
| Pergunta 3 | Na sua opinião, qual a relação do cangaço com a história Brasileira? |
| Pergunta 4 | Na sua opinião como esse tema pode ser mais explorado por seu ou sua professor(a) de história? |

Por fim foi realizado um debate sobre o tema. Esse debate envolveu discentes e docentes e teve como finalidade principal a integralização de disciplinas afins. Tal metodologia pode ser bastante útil quando se trata de fortalecer os vínculos entre aprendizes e mestres. Segundo Altarugio, Diniz e Locatelli (2009), a ideia de utilizar o debate estrategicamente em sala de aula incentiva os docentes a inovar na sua prática pedagógica, ou seja, foge da mesmice nas aulas conseguindo assim um interesse maior por parte dos educandos.

A análise dos dados obtidos na pesquisa foi feita de forma qualitativa e quantitativa, sendo exposta por meio de gráficos com intuito de facilitar a compreensão dos leitores. Por sua vez a entrevista informal realizada com o educador foi explorada e debatida dissertativamente durante o decorrer dos resultados e discussão do referido artigo.

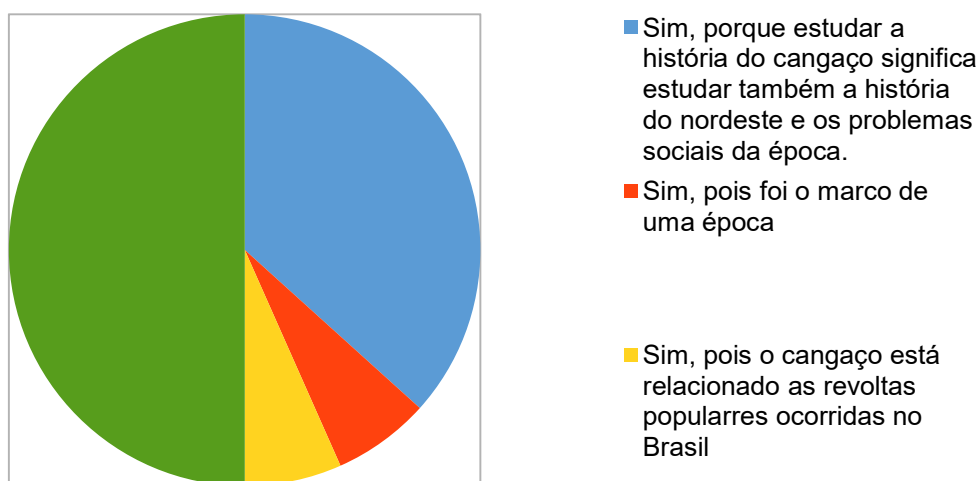
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados obtidos através da aplicação do questionário, foram sucintos e esclarecedores, pois puderam servir de base para compreensão dos anseios dos educadores e educandos com relação ao conhecimento de marcos históricos, fontes históricas, interdisciplinaridade, contextualização e por fim da história do cangaço no sertão e nas localidades vizinhas.

Como pergunta inicial, abordou-se as considerações dos educandos a respeito da importância de se estudar história do cangaço. Como resposta, a maioria dos educandos alegou que sim, justificando que ao estudar a história do cangaço conseqüentemente

estará estudado a história do Nordeste. Uma porção significativa dos educandos também alegou que ao se estudar história do cangaço, por sua vez será possível de entender melhor os problemas sociais da época na região nordeste. Por fim, poucos estudantes afirmaram que era importante pelo fato de se tratar de uma revolta popular ocorrida na época e pelo fato de ser um marco importante na história do Brasil. Tais dados podem ser vistos no gráfico a seguir:

Gráfico1: Opinião dos educandos com relação a importância de se estudar história do cangaço.

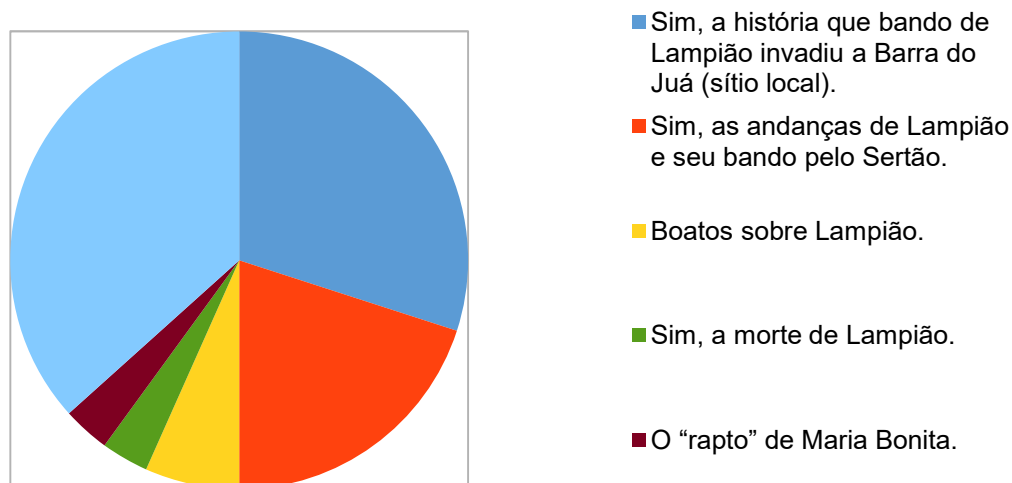


Entende-se que a maioria dos educandos em questão, de fato tem noção da importância de se estudar história do cangaço e conseqüentemente relacionam muito o tema com a história do nordeste e com as revoltas ocorridas no país, agregando também o fato de ser um marco de uma época, ou seja, a conscientização social, histórica e educacional por parte deles é bem evidente, fato esse que pode ser visto com bons olhos pelo educador da área.

Dando continuidade ao levantamento e análise de dados foi perguntado aos discentes se eles conheciam algum fato ou marco histórico sobre o cangaço. Obteve-se uma resposta negativa da maioria, alegando que não conheciam nenhum. Outra grande porcentagem dos educandos alegou que conheciam a história ou já tinham ouvido falar da invasão de uma comunidade local pelo bando de Virgulino Ferreira da Silva, o Lampião. Outra porcentagem relevante respondeu que já tinham ouvido falar de histórias sobre Lampião e alguns chegaram até mesmo a afirmar que conheciam a história do massacre em Anjicos, onde culminou na morte do bandoleiro. Uma pequena

porcentagem afirmou que conheciam a história do rapto de Maria bonita, como observa-se no seguinte gráfico:

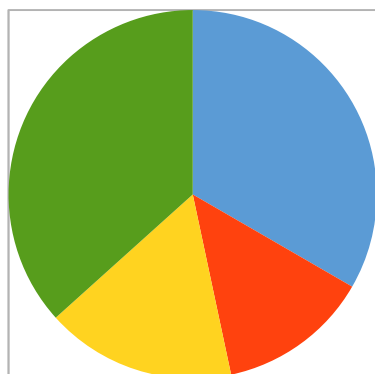
Gráfico 2: Relação de fatos ou marcos históricos que os educandos tinham conhecimento.



Pode-se notar uma preocupante problemática, o fato da maioria dos educandos não conhecer nenhum fato relacionado a história do cangaço. Daí nasce um contraste com o restante dos pesquisados, pois os demais conhecem ou já ouviram falar de fatos e marcos históricos relacionados ao tema, porém a porção referente a maioria exibe a necessidade urgente dos educadores de aprofundar essa temática com maior ênfase na sala de aula, ou seja, não tratar somente como um conteúdo a mais, mesmo sendo pouco debatido nos livros didáticos sulistas como já foi mencionado.

Outro ponto questionado aos educandos foi a relação do cangaço com a história do Brasil, conseqüentemente obteve-se respostas variadas como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 3: Opinião dos educandos quanto a relação do cangaço com História do Brasil



- O cangaço foi uma revolta ocorrida no Nordeste em busca de justiça e melhores condições de vida.
- A importância do Nordeste na História do Brasil.
- Quase nenhuma, pois a História do Nordeste é pouco conhecida nas demais regiões.

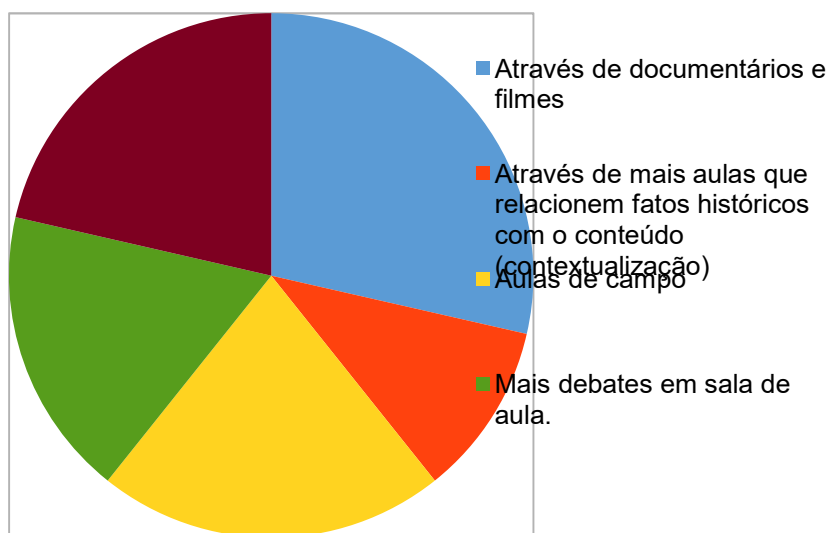
Nessa perspectiva de análise, foi notado uma diversificação a respeito dos dados obtidos, pois nota-se que a maioria dos educandos em questão afirmaram que não são capazes de opinar a respeito da relação do cangaço com a história do Brasil, porém foi notado também que boa parte deles afirmaram que o cangaço foi uma revolta popular e que essa revolta buscava melhores condições de vida para população. Mesmo sabendo que essa é uma visão errônea, nota-se que os mesmos, tem uma base de conhecimento a respeito do tema, porém muito dessa visão deve-se a forma com que os livros didáticos abordam o tema, já que a maioria dos autores apenas mencionam que o cangaço foi uma revolta popular que ocorreu no interior do sertão nordestino. Observa-se também que uma porção dos discentes tem consciência de que o tema em questão é pouco conhecido nas demais regiões do Brasil, ou seja, pouco divulgado e de certa forma discriminado. Nessa perspectiva afirma Albuquerque (2015, p.20):

“Então, tem muito o que se fazer, se discutir sobre o livro didático. Mas o que fazer numa sala de aula; pode muito bem pegar esse texto e fazer juntamente com os meninos, uma análise típica desse texto. Não é necessário somente trazer um novo texto para sala de aula, para pegar o mesmo texto, onde está com essa visão de incumbida do cangaço, tentar ver com o aluno, uma crítica em relação a essa visão que o pessoal tem em relação ao nordeste que é o cangaço.” Mas como todos outros temas de estudo, esse também há controvérsias, mas em relação ao ponto de vista, e principalmente no livro didático, vimos que o livro didático tenta homogeneizar o pensamento do cangaço. Apesar que não devemos ver o cangaço num só ponto de vista, só sob uma ótica. Como bandido, a partir dos quais parâmetros, santo, herói, também, outra parte de outros parâmetros. Há uma tendência nessa literatura didática de colocá-lo como “bandido”, inclusive existe temática “banditismo social”. Estuda as revoltas ocorridas na primeira república, e tem lá “banditismo social”. Então as pessoas que estudam sobre o cangaço já “entram na história” nessa ótica de o ver como bandido.

Portanto, ao se trabalhar a temática cangaço em sala de aula, o educador não deve se prender tão somente ao livro didático, pois nesse mesmo livro, existe uma visão um tanto quanto unitária. Sabe-se que o tema em questão é bem amplo e por tanto tem várias visões e perspectivas, resultando assim em um vasto repertório de técnicas que podem ser adotadas pelos educadores em questão.

Por fim, foi perguntado aos discentes como eles gostariam que fossem as aulas de história quando se tratasse do tema cangaço. Os dados obtidos foram esclarecedores quanto a algumas necessidades e perspectivas dos mesmos, como observa-se no gráfico abaixo:

Gráfico 04: Perspectivas dos educandos quanto a novas metodologias adotadas pelo professor para se trabalhar o tema cangaço.



Por meio dos dados obtidos na pesquisa em questão, pôde-se analisar diversos aspectos didáticos e pedagógicos com relação ao tema abordado, porém foi através do gráfico 04, onde notou-se a necessidade que os educandos tem de mais diversidade de metodologias inovadoras nas aulas, ou seja, o educador tem de procurar fugir do tradicionalismo, buscando aulas de campo, filmes, debates ou até mesmo contextualizar o tema mais frequentemente. Ainda nessa perspectiva deve-se levar em consideração também fatores externos que muitas vezes podem dificultar a prática de tais metodologias, como por exemplo, a precariedade do estabelecimento de ensino, falta de aparatos tecnológicos necessários ou até mesmo dificuldades financeiras vivenciadas pela instituição, pelo educador ou até mesmo pelos discentes. Segundo Nadai (1993, p. 144):

O ensino de História vive atualmente uma conjuntura de crise, que é, seguramente, uma “crise da história historicista, resultante de descompassos existentes entre as múltiplas e diferenciadas demandas sociais e a incapacidade da instituição escolar em atendê-las ou em responder afirmativamente, de maneira coerente, a elas.

Com isso, percebe-se que de fato, o processo de ensino/aprendizagem não é uma tarefa fácil, pois educadores e discentes sentem a necessidade de uma quebra nesse paradigma educacional, ou seja, necessitam da busca por metodologias que efetivem a transposição didática mais efetivamente para que o processo transmissão e assimilação de conteúdos afins, seja de fato concretizado.

CONCLUSÃO

Com as devidas análises do referente trabalho, percebe-se que cada vez mais surge no âmbito educacional a necessidade de inovação dos educadores nas suas aulas, mais especificamente na disciplina de História. Essa inovação por sua vez, deve ser baseada nas necessidades educacionais e culturais na qual o ambiente escolar se submete, cabendo ao próprio educador optar por qual ou quais metodologia adotar. O uso da história do cangaço foi uma dessas metodologias sugeridas, porém a mesma deve ser baseada em diversas técnicas de transposição didática para que os educandos possam assimilar o conteúdo transmitido.

Por sua vez, a temática abordada pode ser ministrada baseando-se no princípio de multidisciplinaridade e contextualização, pois baseando-se nos dados obtidos e analisados, pôde-se verificar que existe uma demanda muito grande de metodologias alternativas que busquem expor tal temática para educandos do Ensino básico.

Verificou-se também que o tema em questão pode ser lecionado através do uso das novas tecnologias de aprendizagem, cabendo ao docente a escolha da mesma e por sua vez relacionada com disciplinas de áreas afins, tendo em vista que a temática cangaço é bem ampla e diversificada. Nessa perspectiva, depois dos debates e entrevistas feitas, o educador entrevistado sugeriu que o tema será trabalhado com mais ênfase nas futuras aulas, buscando sempre interagir com professores das demais disciplinas, mais especificamente com as disciplinas de Geografia e Sociologia com intuito de facilitar a aprendizagem significativa de seus discentes. Vale mencionar também que após a análise, a instituição na qual foi realizada a pesquisa, resolveu inserir o tema cangaço na II mostra científica e cultural que ocorre todos os anos na

mesma, permitindo assim um aprofundamento maior sobre o tema em questão e abrindo lacunas para mais pesquisas desse âmbito.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Tâmara Cristina Soares de. O cangaço na sala de aula no colégio de aplicação da Universidade Federal de Sergipe. **CODAP- UFS**. P.2-25, Sergipe, 2015.

ALTARUGIO, Maisa Helena; DINIZ, Manuela Lustosa; LOCATELLI, Solange Wagner. O Debate como Estratégia em Aulas de Química. **Química Nova na Escola**, Vol. 32, N° 1 , p.26-30, fev, 2010.

DANTAS, Marcia Cristina da Silva. A fotografia como espaço de ensinar: Memória e história do cotidiano de Lampião. **UEPB**, Campina Grande, PB, 2016.

NADAI, Elza **O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva**. Revista Brasileira de História. Vol.13, n°25/26, São Paulo, ago, 1993.

RIBEIRO, Jonatas Roque. História e ensino de história: Perspectivas e abordagens. **Educação em foco**. p.1-7, Ed. n°07, ago, 2013.

SCHEIMER, Maria Delfina Teixeira. Ensino de história e a prática educativa: projetos interdisciplinares. **Congresso Internacional de Filosofia e Educação**. p.2-12, Caxias do Sul, mai, 2010.



“Ensino de História Política” e “Ensino de História e Direitos Humanos”

Profa. Dra. Mariana Moreira Neto & Profa. Ma. Eliana de Souza Rolim

UTOPIA E DISTOPIA EM A NOVA UTOPIA

Adriana Alves de Abreu
UFCCG- Campos Cajazeiras
adrianinhasjp@hotmail.com

RESUMO

Esse trabalho tem como objetivo analisar aspectos do conto “A nova utopia” (1891) do escritor inglês Jerome K. Jerome (1859-1927), de acordo com a perspectiva da utopia e distopia literária, tendo como suporte teórico os autores Silva (2008), Funck (1993), entre outros. A obra em análise tem como tema principal as críticas sociais em relação ao poder totalitário. Essa narrativa é uma das mais antigas do século XIX e que deu origem a distopia. Sua história foi escrita com base nos manifestos socialistas ocorridos na época. Um conto bastante conhecido por fazer uma sátira que retrata os absurdos da vida, na qual o autor defende os direitos de liberdade do ser humano e o seu inconformismo com o socialismo. Diante do exposto, este trabalho analisa aspectos teóricos e sociais, já que estavam vivenciando um período de revolução industrial.

Palavras-chave: Literatura; Sociedade; Utopia e Distopia.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo analisar de forma crítica o conto “A nova utopia” escrito em 1891, pelo o autor inglês Jerome K. Jerome (1859-1927), na

perspectiva da utopia e distopia literária do século XIX e XX, período em que o país vivenciou um momento de exaltação tecnológica promovida pela Revolução Industrial.

Durante as transformações sociopolíticas dos séculos XIX e XX, surgiram dois grandes grupos de pensadores que estimularam o comportamento da sociedade: o liberalismo e o socialismo. Eles defendiam as ideias sociais voltadas a partir da realidade. Logo, surgiram várias teorias que buscavam a igualdade real e não apenas o ideal, ou seja, onde todas as pessoas teriam os mesmos direitos e deveres constituídos legalmente perante a lei. Para tanto, em 1864, foi fundada em Londres a Associação Internacional dos Trabalhadores, que visava à luta para emancipação do proletariado, onde vários grupos de operários se uniram para reivindicar os seus direitos. Para representar a classe trabalhadora tiveram como inspiração o filósofo Karl Marx, que se tornou o porta voz desse grupo.

Neste final do século XIX, a população europeia continuou vivenciando um cenário de desigualdade social, mesmo durante todas as mudanças e avanços científicos ocorridos naquela época. Diante disso, vários teóricos elaboraram propostas e teses idealizando uma sociedade igualitária e mais justa onde todos pudessem ter os mesmos direitos. Entre esses pensadores que discutiram propostas para superar os problemas sociais, destacaram-se: Saint-Simon (1760-1825), Charles Fourier (1772 -1837) e Robert Owen (1771- 1858). Eles foram chamados de Socialistas utópicos, pois suas ideias estavam inseridas somente no campo do imaginário e dificilmente poderiam ser concretizadas na realidade das pessoas.

Diante desse cenário em busca pelo utópico o autor Jerome, na sua obra “A nova utopia” narra a história de um homem que se reúne com um grupo de amigos no Clube Nacional Socialista. Após um jantar requintado, fumaram excelentes charutos e conversaram sobre a vida, criticando o tempo presente e idealizando o futuro. Os seus amigos, de maior conhecimento, discutiam o quanto o mundo seria melhor se houvesse igualdade absoluta entre todas as pessoas. O personagem ficou fascinado pelo assunto abordado, mas não teve grande participação na conversa já que desde pequeno teve que trabalhar, portanto, não teve oportunidade de estudar essas questões. Depois desta noite ele vai para casa, mas não consegue dormir de imediato, pois aquelas ideias o perturbam. Horas depois, ele cai esgotado na cama, e leva um susto ao acordar mil anos no futuro, dentro de uma redoma de vidro em um museu. Ele descobre que o deixaram exposto todo esse tempo, apenas para verem até quando ele ficaria dormindo.

Contudo, é importante considerar que a obra em estudo narra o sonho do personagem diante de uma sociedade socialista. Assim, durante a exposição desse artigo mostraremos algumas teorias sobre a utopia e distopia na literatura no decorrer da história, a vida distópica do escritor inglês Jerome K. Jerome e a análise crítica do conto “A nova utopia”.

UTOPIAS E DISTOPIAS LITERÁRIAS

A utopia inicialmente foi escrita em 1516, pelo escritor Thomas More, ainda no reinado de Henrique VIII da Inglaterra. Mais o que é a utopia? É uma palavra grega que possui dois significados distintos: “bom lugar” ou “lugar nenhum”, sendo escrita propositalmente de forma ambígua pelo escritor More. A utopia é um comentário social, com o intuito de confrontar a Inglaterra dos Tudor sob Henrique VIII com a sociedade dos utopistas.

Porém, acredita-se que a utopia pode não ter o significado de descrever uma sociedade ideal. No entanto, ao longo dos anos, a palavra “utopia” sem a letra maiúscula passou a significar “uma sociedade perfeita” com uma conotação adicional, sugerindo que tal sociedade é irrealizável. No seu livro Silva (2008, p.304), trata sobre como as sociedades utópicas são descritas por diversos autores, mostrando “lugares distantes, em terras desconhecidas e de difícil acesso: no alto das montanhas ou no fundo do mar como Atlântida. [...] o clima agradável, água e comida abundantes [...]”. Estas são características importantes para definir o ambiente utópico, pois a mesma era vista apenas como uma ficção imaginativa.

A utopia passou por grandes mudanças para chegar ao conceito que usamos atualmente, principalmente durante a revolução industrial ocorrida no século XIX, onde sofreu algumas alterações nos seus aspectos. Desta forma ela contou com a ajuda de sociólogos e filósofos, para mostrar que “[...] as concepções utópicas são indispensáveis para a política e para o progresso de uma sociedade”. (SILVA, 2008, p.302).

Assim, o nome utópico refere-se aos esforços humanos para criar uma sociedade hipoteticamente perfeita, onde não se precisa de muito para ter uma boa vida, na qual as pessoas só trabalham porque gostam e que beneficiam o bem comum. Ou seja, “O socialismo utópico não é apenas uma objeção à especulação sobre o futuro, mas uma diferença de ponto de vista sobre o processo de transformação”. (SILVA, 2008, p.306).

O autor ainda ressalta que “A função da utopia está diretamente relacionada com os estudos utópicos contemporâneos que destacam o seu caráter interdisciplinar.” (SILVA, 2008, p.308). Na qual a utopia pode ser estudada e analisada em diversas disciplinas como: História, Política, Religião, Literatura entre outros. Desta forma, destacamos as principais obras utópicas e escritores que buscaram descrever uma sociedade perfeita e igualitária como *A utopia* (1516), de Thomas More; *Cidade do sol* (1602), de Tommaso Campanella, *Nova Atlantis* (1627), de Francis Bacon; *O novo mundo industrial e societário* (1829), de Charles Fourier; *Olhando para trás* (1888), de Edward Bellamy; *Notícias de parte alguma* (1891), de William Morris. *A Utopia Moderna* (1905), de H. G. Wells; e *A Ilha* (1962), de Aldous Huxley.

Segundo Thomas More (2001, p. 118), no seu livro “A utopia” ele mostra de forma resumida que a mesma “constitui expressão do desejo de reforma de toda a vida social, política e religiosa dos europeus do século XVI, época de profunda renovação.” Sendo que, após More escrever o seu livro “A utopia” e ficar muito conhecido pela sua forma de retratar a sociedade daquela época, acabou gerando grande influencia para os demais escritores da atualidade, onde muitos se basearam na sua obra para descrever uma sociedade perfeita na concepção de todos, fatores esses que podem ser observados nas obras *A cidade do sol* (1602), de Tommaso Campanella e *A Nova Atlântida* (162), de Francis Bacon.

Através da sua obra, “o autor se permitia criticar os regimes políticos existentes, sem correr perigo de censura” (MORE, 2001, p. 119). Ou seja, ele descrevia de forma metafórica uma sociedade perfeita, sem corrupção e com leis mais justas na qual mantinha a sociedade igualitária, mas que na realidade ocorria tudo ao contrario. Essa foi à melhor forma que os escritores acharam para expressarem a sua indignação com o que estava acontecendo na Europa naquele século, dando a oportunidade dos leitores refletirem sobre os seus governantes e a forma de governo que estava predominando naquele país.

More (2001, p. 121) ainda ressalta que a “Utopia é toda proposta ideal de organização da sociedade em que, por meio de novas condições econômicas, políticas e sociais se pretende alcançar um estado de satisfação geral”. Sendo que a utopia é considerada o complemento para se alcançar um futuro desejado, a partir de um período que já tenha acontecido há muito tempo atrás, mas que tenha sido bom para a sociedade.

Mesmo, após tantas revoluções e avanços tecnológicos a mulher ainda tinha uma posição inferior ao homem principalmente na escrita de utopias. Porém, as

mulheres sempre lutaram para ter o reconhecimento da sociedade em que vivem. Desta forma a autora Funck (1993, p.35) em sua obra intitulada *Feminismo e utopia* mostra que:

A utopia literária tem, como efeito, uma longa história de resistência política, atestada por sua grande popularidade na literatura norte-americana das décadas de 1880 e 1890. Seu uso por socialistas e feministas é bastante significativo. [...] A ficção utópica feminista deve proporcionar uma revisão radical dos textos conservadores, uma revisão que avalie criticamente o significado ideológico das conversações textuais e da ficção enquanto prática discursiva.

Ou seja, a presença feminista na utopia não é apenas pra ser invertido os papeis entre personagens masculinos e femininos, mais sim, para mostra que a mulher também pode ter a liberdade de escrever. Portanto, para diferenciar das demais utopias as mulheres escrevem apenas fatos que podem transforma a sociedade de forma real, não apenas mudança imaginaria como as utopias escritas pelos demais autores.

A utopia feminista é representada por grandes autoras que publicaram trabalhos significativos para a literatura feministas. Em suas obras, elas mostram a libertação da mulher perante a sociedade, já que as mesmas eram vistas apenas como donas de casas. Sendo que, as mulheres das utopias feministas “[...] lutam acima de tudo por reconhecimento e ascensão dentro da sociedade patriarcal em que vivem” (SILVA, 2008, p. 319). Buscando o espaço para expressar as suas ideias e opiniões a respeito de tudo que os utopistas escreviam. Dentre as narrativas mais conhecidas estão *Herland* (1915), de Charlotte Perkins Gilman; *Woman on the Edge of time* (1976), de Marge Piercy; *Writing Beyond the Ending* (1985), de Rachel Blau DuPlessis; e *Feminist Fiction* (1990), de Anne Cranny-Francis.

Entretanto, durante o século XX alguns escritores começaram a escrever obras que eram contra o pensamento utópico, ou seja, eles achavam que a utopia já estava ultrapassada. Desta forma, as obras escritas por esse novo grupo de escritores passaram a ser chamadas de distopia literária, na qual eles ditavam que o mundo no futuro não seria do jeito que os utopistas idealizavam, mas sim, um mundo de absoluta desesperança e sem harmonia. Dentre os principais escritores destacam-se Jonathan Swift, com a obra *Viagens de Gulliver* (1726) e Samuel Butler que escreveu a obra *Erewhon* (1872, anagrama de nowhere, “em parte alguma”); e H. G. Wells com a obra *A maquina do tempo* (1895). Já na atualidade, temos *Admirável mundo novo* (1932), de Aldous Huxley; *1984* (1949), de George Orwell; *Senhor das moscas* (1954) de William Golding; *Planeta dos macacos* (1963) de Pierre Boulle, entre outras obras.

Mas, o que é a distopia? A distopia tem a função de alertar os leitores sobre os possíveis resultados do nosso mundo atual, mostrando a desigualdade da sociedade em que vivemos geralmente localizados em um futuro negativamente deformado do nosso mundo. Ela pode ser um lugar ou estado imaginário no qual a condição da vida é extremamente ruim, como a privação, a opressão ou o terror. Ou seja, “só é possível entender a distopia a partir de seu antecessor: a utopia [...]”. (SILVA, 2008, p. 311)

Segundo Silva (2008, p. 320) “tanto a utopia quanto a distopia têm a função de crítica social através da literatura”. Elas podem servir como um conto preventivo ou aviso para a sociedade moderna, revelando para as pessoas o que pode acontecer com elas se não tomarem as decisões certas, como eleger um governo controlador e opressivo ou não ter nenhum governo para ditar as leis do lugar onde elas vivem ou até mesmo todos serem extremamente pobres ou ter uma enorme diferença de renda entre os personagens mais ricos e os mais pobres, o que é comum na nossa sociedade atual.

As principais características da distopia são marcadas pela falta de liberdade, já que as pessoas não tem um pensamento independente. Os cidadãos parecem estar constantemente sendo vigiados como se estivessem em um reality show. Eles acabam tendo medo do mundo exterior, fazendo com que os mesmos não tenham voz nem vez diante da sociedade. Os cidadãos estão em conformidade com expectativas uniformes. Tanto a individualidade e a discordância são elementos ruins, onde é considerado terem os mesmos direitos. Por fim, a sociedade é vista como uma ilusão de um mundo utópico perfeito. Desta forma, Silva (2008, p. 315-316) explica que:

[...] Narrativas utópicas e distópicas apresentam uma crítica social, ora representando um desejo de alcançar um estado ideal ora exagerando os aspectos reais da sociedade vigente. A distopia assim como sua antecessora, a utopia, demonstra a vitalidade e a versatilidade na forma de um gênero literário não apenas como veículo das ideias políticas e sociais, mas sim, como uma expressão literária de verdadeira força.

Com isso, podemos observar que as obras abordam temas sobre religião, literatura, história, cultura, tecnologia, entre outras. Sendo que esses textos definem bem o que é a distopia, tanto pelo engajamento em assuntos políticos e sociais do mundo real quanto pelas críticas às sociedades que eles focalizam.

A VIDA DISTÓPICA DO ESCRITOR INGLÊS JEROME K. JEROME

O escritor inglês Jerome Klapka Jerome (1859-1927), nascido em uma família rica na Inglaterra, teve uma vida pobre após o seu pai ter a mina alagada e entrando em um estado de falência, já que o sustento da sua família provinha desse trabalho, logo em seguida o seu pai veio a falecer, sendo um fator crítico na sua obra, principalmente na sua autobiografia *My life and times* (1926), na qual ele fala sobre as visitas constantes dos cobradores de dívidas a sua residência.

Em 1877, Jerome começou a sua carreira como ator em uma trupe de atores, porém não tiveram sucesso. Mesmo assim, ele não desistiu de ter uma carreira profissional e tentou se tornar um jornalista, escrevendo ensaios, sátiras e contos, embora a maioria deles tenha sido rejeitada. Anos mais tarde, começou a trabalhar como professor, empacotador e funcionário de advogado. Só então em 1885, ele começou a ter o reconhecimento do público após escrever *On the stage and off* (No palco e fora dele) e *The brief career of a would be actor* (A breve carreira de um aspirante a ator), publicados no mesmo ano em 1885 no qual tiveram uma razoável aceitação pelo público. Os dois livros tratam de memórias cômicas de suas experiências com a trupe de atores. Com a publicação do seu terceiro livro *Idle thoughts of an idle fellow* (Pensamentos ociosos de um sujeito ocioso- 1886), o autor teve uma repercussão maior, pois era uma coleção de ensaios humorísticos.

Jerome se casou em 1888, com Georgina Elizabeth Henrietta Stanley Marris (“Ettie”) e o casal passou a lua-de-mel no rio Tâmesa em um barco, fator esse que influenciou na sua carreira, se tornando a obra mais importante e dando a ele o título de um dos grandes autores mais publicados no mundo, com *Three men in a boat* (Três Homens em um Barco-1889). Em 1891 ele escreveu o conto “The new utopia” (A nova utopia), que é considerada o berço do gênero da literatura na qual utiliza as distopias como visão.

Em 1902, ele publicou o romance *Paul Kever*, que é amplamente autobiográfico, alguns anos depois escreveu a peça *A paisagem do terceiro andar* (1908), na qual era mais sombria e religiosa. A peça fez tanto sucesso que foi duas vezes transformada em filme, em 1918 e 1935.

No dia 14 de junho de 1927 Jerome sofreu um derrame cerebral e uma hemorragia cerebral o que resultou na sua morte. Ele estava internado no Hospital Northampton General, durante duas semanas. O seu corpo foi cremado em Golders Green e suas cinzas enterradas na igreja de St Mary, Ewelme, Oxfordshire. Na sua lápide está escrito a seguinte frase "Porque nós somos cooperadores de Deus". No ano

de 1984 foi inaugurado um pequeno museu dedicado à sua vida e obra, o mesmo foi organizado na casa onde Jerome nasceu em Walsall, porém em 2008 foi fechada, e os conteúdos foram devolvidos para Walsall Museum.

ANÁLISE CRÍTICA DO CONTO A NOVA UTOPIA

O autor começa o conto “A nova utopia” (1891), em *medias res*, fazendo uma humorada crítica aos “avançados” socialistas que, enquanto pregam a igualdade e divisões da riqueza, se deliciam com as melhores comidas e bebidas. Com isso, no segundo parágrafo Jerome (2013, p. 135), expressa está sendo completamente irônico ao se referir aos charutos: “- Depois do jantar, fumando charutos (e devo dizer que eles sabem como estocar bons charutos no Clube Nacional Socialista) [...]”. Ou seja, ele mostra um pouco da cultura dos ricos devido a tanta fartura. Nesse instante o narrador só observa a conversa, pois o mesmo não está ainda muito familiarizado com a argumentação socialista, sendo ingênuo ao aceitar integralmente o que foi discutido durante todo o jantar. Ele também considera que o mundo deveria ser reconstruído segundo essa ótica da igualdade e estatização dos meios de produção.

O personagem mostra não ter propriedade para argumentar sobre o assunto que está sendo debatido entre os amigos, já que ele não teve a oportunidade de estudar quando era mais novo, por que desde cedo teve que trabalhar para se sustentar. Como ele cita: “- Eu mesmo não consegui participar muito do assunto, pois, tendo sido deixado em uma situação em que precisei ganhar o meu próprio sustento quando ainda era criança, nunca tive tempo ou oportunidade para estudar essas questões.” (JEROME, 2013, P.135).

No decorrer da história o narrador se torna um viajante, exibindo a sua ingenuidade ao não falar coisas óbvias, já que durante todo o conto ele usa da sua ironia, para representar as ideias socialistas, tentando entender o que realmente acontece na vida da sociedade. Apesar de terem a liberdade de pensar e tomar as suas próprias decisões acabaram se tornando “zumbis” por não terem o direito de viver da forma que quiserem.

A citação a seguir mostra um exemplo de alienação, onde o narrador concorda com as ideias socialistas dos amigos, sendo uma alienação intelectual, pois ele aceitou as ideias sem saber o que realmente significava.

- Quão prazerosa seria a vida, se apenas o plano de meus amigos socialistas pudesse ser levado adiante. Não haveria mais dessa luta, desse confronto de

uns com os outros, não haveria mais ciúmes, desapontamento, não haveria mais o medo da pobreza! (JEROME, 2013, P.136)

Podemos perceber que não é o capitalismo que gera a pobreza, mas sim sua falta de organização, pois eles tentam manipular a sociedade com seus padrões de assemelhar as pessoas, como se todos fossem únicos, assim elas ficam a mercê do descaso sem um destino e sem uma liberdade de opinião. Essa manutenção de desigualdade vem difundir de que as classes mais pobres não têm seus direitos. Onde os mesmo não querem que os pobres saiam dessa condição de pobre excludente, mas que apenas reproduza sem questionar.

O conto possui um vazio em não explicar o motivo de o protagonista passar mil anos em uma caixa de vidro – a personagem simplesmente dormiu demais, por culpa da senhoria que se esqueceu de acordá-lo, e despertou revigorado, porque pôde “pôr o sono em dia”. A seguir Jerome (2013, p.137), destaca que tanto o narrador quanto o seu maldisposto guia parecem se mostrar conscientes de participarem de uma utopia:

— Imagino que você fará o de praxe. [...] Você vai querer que eu ande pela cidade com você, explicando tudo o que mudou, enquanto você fica perguntando e fazendo uns comentários idiotas.

— Sim. [...] Imagino que é isso o que eu deva fazer.

— Imagino que sim. [...] Venha, vamos acabar logo com isso.

O autor usa o termo “de praxe” um dos padrões narrativos dos textos utópicos, onde os personagens de determinado local explica para o recém-chegado o funcionamento daquele mundo. Em nenhum outro gênero literário – a não ser nos dele derivados, como a ficção científica – encontramos esse “de praxe”.

Todos os personagens tinham a mesma aparência, usavam as roupas do mesmo jeito e não tinham nomes, sendo todos representados por números, até mesmo o sexo de cada personagem. Fato que nos lembra dos campos de concentração, onde todas as pessoas usavam os números para serem identificados. Desta forma, os números significam obliteração do eu (eliminação do eu) para que ninguém se destaque, pois todos são iguais. Aonde não irão se revoltar, não terão opinião própria, será apenas o social, pois não haveria conflito entre eles. Isso tudo acontece devido à instigação da subjetividade, já que isso tudo é tirado do ser humano fazendo com que o sujeito não pense, não reflita para os mesmos não se rebelar contra os padrões exigidos pela sociedade utópica, pois pensar é muito perigoso.

Jerome usou o termo “MAIORIA” como um símbolo em que representava o poder, pois era a classe dominante. A maioria é uma palavra estratégica para as pessoas

se sentirem importantes, ou seja, cada vez mais alienadas pelas leis da sociedade socialista. Eles são contraditórios, demagogia é a palavra chave que os define, pois moram na cidade por que é injusto alguns morar no campo e outros na cidade, já que o campo é um lugar lindo e que faz as pessoas refletirem sobre a obliteração do eu, ou seja, um lugar de descanso e reflexão.

Portanto, concluímos que o autor usou da escrita distópica para descrever o que estava acontecendo naquela época, pois o ideal era que toda sociedade tivessem os mesmos direitos, porem ocorria totalmente o contrario, já que o poder estava centralizado nas mãos do estado, onde a minoria não tinha direito a nada. Sendo que o personagem ao acordar pela sua senhoria, percebeu que tudo não passou de um sonho, ou melhor, um pesadelo já que ele sonhou ter ficado mil anos dormindo dentro de uma caixa e que vivia em uma sociedade perfeita. Mas, ao acordar se deparou com um guia que lhe contou tudo o que tinha mudado durante todos aqueles anos que ele havia dormindo, mostrando as pessoas alienadas e dominadas pelo estado.

CONCLUSÃO

O conto “A nova utopia” é uma paródia da utopia, na qual o autor criou uma distopia. Jerome usou bastante humor e ironia para retratar essa Nova Utopia, mostrando que na verdade os ideais socialistas podem levar não só ao fim da liberdade, como a eliminação de tudo que existe de bom no ser humano, como a ambição, a criatividade e a alegria de viver. O personagem no fim de sua viagem ao futuro compara os homens desse futuro socialista à cavalos ou gado, mostrando que o principal objetivo dessa Nova Utopia é eliminar a alma humana.

Durante a estória, o autor destaca propostas que estão relacionadas ao que a utopia se contrapõe, ou seja, o que é visto como problemático na sociedade por seus idealizadores. Destacando as motivações para combater o comportamento negativo das pessoas perante a sociedade como a hostilidade, violência e ambição. Mostrando a desigualdade social em relação à pobreza e a riqueza, pois em quanto uns tem demais outros não tem nem o que comer, tendo que se sacrificar para conseguir sustentar a sua família trabalhando em longas jornadas de trabalho.

Por outro lado, o autor mostra que algumas motivações mais relacionadas às distopias elitistas e, portanto, polêmicas. Este é notadamente o caso das propostas de

manipulações genéticas em busca de seres humanos próximos à perfeição. Isso mostra que o debate da utopia, como tantos outros, não está isento de ideologia, que, ao invés de resolver, reforçará as desigualdades humanas e sociais, além de alimentarem a intolerância e o preconceito.

Assim, concluímos que o conto possui três características importantes: o sono profundo do personagem; a investigação em quanto ele dormia e a alienação da sociedade. Eles foram elementos principais para a estória passar do contexto utópico para o diatópico. No decorrer da narrativa o narrador tornou-se um viajante do futuro através do seu sonho, sendo um personagem subversivo, pois em nenhum momento se questiona, mas faz várias perguntas mostrando ser ingênuo em quando faz as perguntas ao guia. Onde Jerome demonstra está obviamente indisposto com as leis do socialismo, sendo bastante direto ao denominar e questionar a ideologia. Portanto ele associa consequências negativas ao socialismo e faz uma sátira sobre o que poderia acarretar quando todo o poder está centralizado nas mãos do Estado.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **Origens do totalitarismo:** antissemitismo, imperialismo, totalitarismo. São Paulo: Editora Schwarcz S.A, 2017.

BECKER, Caroline Valada. A distopia, o totalitarismo e o romance Um piano para cavalos altos, de Sandro William Junqueira. In: **Estudos Linguísticos e literários**. N. 53, jan-jul, 2016. Salvador: p. 132-162.

BERRIEL, Carlos Eduardo Ornelas. Utopia, distopia e história. In: **MORUS-** Utopia e Renascimento 2, 2005, p. 4-10.

BENSTOCK, Shari. **Feminist issues in literary scholarship**. Bloomington: Indiana University Press, 1982.

BLOOM, Harold. **O cânone ocidental:** os livros e a escola do tempo. Trad. De Marcos Santa Rita. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BLOOM, Harold. **Como e por que ler**. Trad. de José Roberto O'Shea. Rio de Janeiro: objetiva, 2001.

BONNICCI, Thomas. ZOLIN, Lúcia Osana (orgs). **Teoria literária:** abordagens históricas e tendências contemporâneas. Maringá: UEM, 2005.

BOTTOMORE, Tom (ed). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

BUZELLI, José Leonardo Sousa. A nova utopia, de Jerome K. Jerome. **Revista MORUS: Utopia e Renascimento**, 2013. Disponível em <http://www.revistamorus.com.br/index.php/morus/article/viewFile/205/183> Acessado em julho de 2018.

CAVALCANTI, Ildney. You've been framed: o corpo da mulher nas distopias feministas. In: MONTEIRO, Maria Conceição & LIMA, Tereza Marques de Oliveira (eds). **Entre o estético e o político: a mulher nas literaturas de línguas estrangeiras**. Ilha de Santa Catarina: Editora Mulheres, 2006.

CUDDON, J. A. **The Penguin dictionary of literary terms and literary theory**. 4^a edition. New York: Penguin Books, 1996.

DEFOE, Daniel. **Robinson Crusoé**. New York: Dover Publications, Inc, 1998.

EVANS, Ifor. **A short history of English literature**. Harmondsworth: Penguin, 1985.

GINDIN, James. **New Accents and attitudes: postwar British fiction**. Los Angeles: University of California Press, 1963. LEGOUIS, Émile. **A short history of English Literature**. New York: Oxford University Press, 1961.

MORE, Thomas. **A utopia**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

SHOWALTER, Elaine. **A literature of their own: from Charlotte Bronte to Doris Lessing**. London: Virago, 2009.

**ABRAM AS PORTAS DA ESCOLA! ANARQUISMOS PARA A
RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA ATRAVÉS
DE DISCIPLINAS ELETIVAS**

Cicero Weverton Nascimento da Silva

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo refletir sobre as práticas experienciadas na disciplina “História e Artes”, na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Wilson Gonçalves (Crato-CE). A disciplina surge dentro da proposta de disciplinas eletivas elaboradas para o novo currículo de ensino da Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Assim, refletiremos como a proposta de disciplinas eletivas pode ir de encontro às ideias anarquistas contemporâneas sobre educação (WOODCOCK, 1981), (AUGUSTO e PASSETI, 2008). Com isso, o elemento que liga as disciplinas eletivas aos anarquismos é a capacidade da relação ensino-aprendizagem ser realizada fora das salas de aula e também da escola, causando assim um desvio geográfico do ensino, como também uma abolição dos métodos avaliativos que, nessas disciplinas, se efetuam de forma diferente das disciplinas comuns do currículo escolar.

Palavras-chave: Anarquismos; Ensino de História; Disciplinas Eletivas; Avaliação.

INTRODUÇÃO

Discutiremos nesse artigo, como as disciplinas eletivas¹²⁵ vão ao encontro de propostas anarquistas clássicas e contemporâneas sobre educação, nesse caso, especificamente, sobre educação e ensino de História.

As chamadas “disciplinas eletivas” são propostas de ensino-aprendizagem que estão diretamente ligadas ao novo currículo educacional elaborado pela Secretaria de Educação do estado do Ceará, anexadas a nova carga horária para as escolas, agora de tempo integral¹²⁶.

Os professores que regem essas disciplinas podem ser os efetivos da rede estadual de ensino, atuantes em Escolas de Tempo Integral, ou professores temporários contratados unicamente para esse fim. Com isso, cada professor pode elaborar seu plano de aula da disciplina eletiva do modo que lhe agrada, desde que esteja a par com o Plano Nacional e Estadual de Educação e dentro dos eixos temáticos das atividades eletivas de cada escola¹²⁷.

¹²⁵ As experiências aqui relatadas correspondem somente às disciplinas eletivas da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Wilson Gonçalves (Crato-CE), em especial a eletiva “História e Arte”, em que leciono neste período letivo de 2018.

¹²⁶ Ver o site: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/211-noticias-2017/12674-governo-do-ceara-entrega-escola-de-tempo-integral-em-cascavel>. Acessado em 23 de maio de 2018.

¹²⁷ Os eixos das atividades eletivas na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Wilson Gonçalves são: 1-aprofundamento de conteúdos; 2 – arte e cultura; 3- clube estudantil e desenvolvimento de projetos; 4-

Como professor temporário de disciplina eletiva, decidi elaborar uma ementa de aulas que se organizam no eixo temático “arte e cultura”, chamada “História e Artes”. Com essa disciplina é possível mediar o ensino de História através das artes e suas linguagens: literatura, cinema, música, fotografia, entre outras.

Com isso, os alunos da Escola podem entender certos momentos históricos considerando a literatura, música, cinema mundial e brasileiro, a foto-arte, como materiais que contribuem para a relação ensino-aprendizagem de História para além do livro didático e do ensino tecnicista ou voltado majoritariamente para vestibulares, ao tempo em que é possível os alunos também se engajarem com esses modos de produções artísticas, aproximando-se de um *artevismo* que enfatize a História do mundo e suas próprias histórias, pois todo o processo de aulas e oficinas são relatados, poetizados, fotografados, desenhados pelos próprios alunos, a fim de produzirem, ao final do período letivo, um zine¹²⁸ que sintetize todos esses momentos.

ONDE ENTRAM OS ANARQUISMOS?

As ideias anarquistas coincidem com as propostas das disciplinas eletivas em vários momentos. Entre elas podemos citar primeiramente as ideias de Paul Goodman, através do texto *Alternativas para a deseducação* ([1962] in WOODCOCK, 1981, p. 253-258). Nesse texto, o autor entende que a escola oferece um desserviço a educação, ou seja, quando Goodman propõe “alternativas para a deseducação”, está indo contra toda a ideia de educação obrigatória que acontece em seio institucional.

O sistema de educação obrigatória tornou-se uma armadilha universal que não traz nenhum benefício. Muitos jovens, tanto de classes pobres quanto da média, viveriam muito melhor se ele simplesmente deixasse de existir, mesmo que então deixassem de receber qualquer espécie de ensino... Mas o que seria dessas crianças? Para muitas delas, tanto as mais pobres quanto as que pertencem à classe média, o ambiente doméstico é pior do que qualquer escola e as ruas ainda piores, de uma forma diferente (in WOODCOCK, 1981, p. 253).

comunicação e mídias; 5- educação ambiental e sustentabilidade; 6- educação científica; 7 – educação e direitos humanos; 8 – esporte, lazer e promoção da saúde; 9 – formação profissional e-jovem informática. 10 – mundo do trabalho. A eletiva “História e Artes” que leciono pertence ao eixo temático “arte e cultura”.

¹²⁸ Também conhecido como livreto, fanzine, jornalzinho. Tem a característica de aglutinar assuntos sobre um mesmo tema de forma independente. O conteúdo pode ser sobre música, artes, literatura, política, educação, moda, depende do gosto do (a) zineiro (a), ou seja, aquele que cria o zine.

Paul Goodman compartilha o sonho de muitos anarquistas: a abolição da escola. Todavia, reflete que os jovens não podem simplesmente estarem à mercê da rua, ou as opressões de casa. Assim, apresenta “meia dúzia de alternativas possíveis” contra o sistema de educação obrigatória, entre elas, algumas se assemelham as propostas de disciplinas eletivas. Vejamos:

2. Faça com que algumas classes não tenham aulas no prédio da escola. Forneça os professores e utilize a própria cidade como se fosse uma escola – suas ruas, bares, lojas, cinemas, museus, parques e fábricas. Certamente, é muito mais coerente ensinar utilizando – sempre que possível – exemplos concretos dos conteúdos dados do que criar uma abstração destes conteúdos e trazê-la para dentro da sala de aula como parte do “currículo” (in WOODCOCK, p. 254).

Na disciplina “História e artes” algumas aulas aconteceram tanto fora de sala de aulas, quanto fora da própria escola. Numa ocasião optei por leva-los a quadra esportiva da escola para experienciarem uma oficina de paleografia¹²⁹, seguido de um momento lúdico em que os alunos escrevem suas autobiografias. Depois fizemos um processo de “envelhecimento de papel”, simulando um documento antigo.* Em outra aula, saímos pelo interior do prédio escolar após o momento teórico sobre a História da fotografia, com a finalidade de os próprios alunos produzirem fotografias pensando o cotidiano da escola. Em outros momentos, aulas de campo são realizadas, como a visita ao Instituto Cultural do Cariri (ICC).

Nesses momentos foi possível compreender de outra forma, por exemplo, o ofício do historiador, através da aula teórica de paleografia e da parte prática, em que rasuramos propositalmente as autobiografias dos alunos, para dar uma ideia do processo de desgaste e dificuldade de traduzir um documento antigo. Na oficina de fotografia foi possível compreender certos acontecimentos da revolução industrial, através da evolução das câmeras fotográficas, como também as relações mutáveis que temos com as fotografias: da memória em quadros e álbuns à massiva produção e exclusão de fotos no dia-a-dia. Tudo isso ao mesmo tempo em que foram instigados outros usos da fotografia, como a foto-arte. Assim, foi possível compreender como a sociedade capitalista evolui e modifica nossas relações com as tecnologias.

Mas não é sempre tão simples propor esse tipo de aula, devemos lembrar que a própria burocracia do Estado educacional atual, limita a realização das aulas para os

¹²⁹ Estudo das antigas formas de escrita, incluindo sua datação, decifração, origem, interpretação, etc.

* Ao fim do artigo serão anexadas fotografias das oficinas citadas.

alunos apenas em sala de aula. Como também a própria formação de professores não fomenta tais práticas, seja para a própria graduação dos estudantes nas universidades, seja para experiências a serem realizados por futuros professores nas escolas. Dito isso, as aulas de campo continuam existindo como um estado de exceção no sistema de ensino escolar, uma data única em que os alunos anseiam por muito tempo que aconteçam e não uma prática comum do cotidiano escolar.

A próxima alternativa de Goodman segue em linhas semelhantes da proposta anterior, desta vez o prédio escolar não é excluído e, sim, reforçado a presença de:

Adultos não envolvidos profissionalmente com o ensino – o farmacêutico, o dono da loja, o mecânico – como as pessoas mais capacitadas a introduzir os jovens no mundo dos adultos. Desta forma, poderemos fazer uma tentativa que de vencer a barreira que separa os jovens dos mais velhos na moderna sociedade urbana, ao mesmo tempo em que estaremos diminuindo a autoridade absoluta dos educadores profissionais. E não há dúvida de que esta experiência seria muito útil e gratificante para todos os adultos envolvidos (in WOODCOCK, 1981, p. 254).

Primeiramente devemos considerar que alguns pontos desta proposta foram superados, ou pensados de melhor forma. Refiro-me a “autoridade absoluta dos educadores profissionais”, na atualidade, diferente de 1962, ano em que o texto acima foi escrito, os próprios educadores já não se veem mais como autoridades absolutas da educação, ao contrário, é sempre reforçado a ideia da valorização dos saberes dos sujeitos que estão fora da academia, contudo, percebemos que essas ideias na maioria das vezes circulam dentro dos próprios círculos acadêmicos, das universidades. É comum que as instituições de ensino superior abram suas portas para a comunidade externa. Mas, e nas escolas? Acredito que tais práticas pouco pertençam ao cotidiano escolar, como exceção do ensino tecnicista, de conduta neoliberal, bem diferente das ideias progressistas de Paul Goodman e, mesmo assim, quem ensina nas escolas atuais são sujeitos pertencentes aos círculos acadêmicos e não da comunidade em geral.

Tentado esclarecer isto, comparo a ideia de Goodman com a experiência proposta na disciplina eletiva “História e Artes”, em que foram convidados adultos fora do círculo acadêmico para falarem sobre suas atividades, em geral, artistas. Em uma oficina foi convidado o Mc e Repentista Marlon Torres, falando sobre sua vida profissional de músico, ao tempo que aproxima em termos estéticos e históricos o Rap do repente, seja através da rima, dos temas, conteúdo das músicas. Narra a exclusão

sofrida por *rappers* e repentistas na indústria da música, como também a resistência que esses gêneros musicais e seus artistas se põem contra a mídia musical dominante.

Na visita ao ICC, Jackson Bantin fala sobre sua longa carreira de cineasta autodidata, suas resistências e lutas até se tornar uma referência no cenário do cinema cearense. Fala também das transformações da cidade do Crato. Assim, é possível os alunos terem diferentes relações de ensino-aprendizagem sobre o que diz respeito à história regional. Todavia, da mesma forma que esta proposta de Goodman é semelhante a anterior, a crítica às instituições de ensino também é, pois muitas vezes são os próprios professores que mediam essas relações entre os jovens estudantes da escola e a comunidade exterior, e não as políticas públicas para a educação que fomentam esse tipo de atividade.

Dentre as seis “*alternativas para a deseducação*” de Paul Goodman, essas duas foram as que mais se aproximam do que proponho na disciplina eletiva “História e Artes”. As demais propostas se voltam para a desobrigação da presença dos alunos em sala de aula; a descentralização da escola urbana; e o incentivo para os alunos da cidade ir ao campo (in WOODCOCK, 1981, p. 254-256).

ANARQUISMOS E EDUCAÇÃO NO BRASIL: BREVE HISTÓRIA DA ESCOLA LIBERTÁRIA E AS NOVAS PROPOSTAS NA ATUALIDADE

“Quando os anarquistas aportaram [No Brasil], em 1888, não havia escola para gente pobre” (AUGUSTO e PASSETI, 2008, p. 55). Todavia, desde o século XVIII já existiam instituições de caridade cristã, que aos poucos foram sendo substituídas por casas de asilo ainda no império e, mais tarde, na república, “o Estado adotará uma política de atendimento baseada na internação, com objetivo de educar e recuperar o menor” (RIZZINI, 1995, p. 243-244). Com isso, podemos perceber que o Estado primeiro pensou em asilar as crianças pobres, castigá-las e recuperá-las, do que fornecer educação gratuita para elas. “Foi com a propagação do ideário anarquista que as associações de classes propuseram escolas para operários e seus filhos” (AUGUSTO E PASSETI, 2008, p. 55). Com isso, avaliamos que a história dos anarquistas em território brasileiro é a própria história da educação gratuita no Brasil.

Acácio Augusto e Edson Passeti trazem em seu livro *Anarquismos e Educação*, a história dos primeiros anarquistas no Brasil, sendo estes estrangeiros, mas que se preocupavam com uma educação livre, reforçada por uma imprensa independente, pelas

artes e pela educação mútua, onde os intelectuais estrangeiros trabalhavam em prol de informar os trabalhadores imigrantes e brasileiros analfabetos, “disponibilizando-lhes suas leituras e transmitindo-as em conversas, palestras, teatros, intervenções públicas e breves textos escritos” (AUGUSTO E PASSETI, 2008, p. 57).

Na primeira década do século XX essa educação era voltada para os operários e seus filhos, a fim de informá-los sobre a situação proletária, explorações de patrões, combate ao ensino clerical, desmonte das histórias idealizadas de um passado remoto, como também prepará-los para uma luta da qual não podem nem devem se esquivar (AUGUSTO E PASSETI, 2008, p. 57). Assim, a educação anarquista pensada para o Brasil (como também em outras partes do mundo) reforçava a luta antiautoritária no ensino, que se apresentavam nas representações do Estado oligárquico, da Igreja, dos heróis e dos “grandes fatos históricos”.

A partir de 1920 “a escola estava nos jornais, e nos jornais estava o mundo, segundo os anarquistas” (AUGUSTO E PASSETI, 2008, p. 59). Isso se deu pela relação intrínseca entre as chamadas escolas populares e posteriormente as Escolas Modernas com a imprensa livre, pois:

A imprensa era divulgadora da escola libertária e ao mesmo tempo seu *material escolar*, pois trazia, além de informações de ciência e arte, notícias atuais sobre a situação dos trabalhadores, seus filhos, habitações, saúde, e informava sobre as variadas sociabilidades anarquistas. A escola não era um prédio ou uma instituição, mas um espaço, um meio, um método, muitas vezes, somente uma ideia, utilizada por sindicalistas, ligas anticlericais, grupos de estudo pró-escola moderna, maneiras de levar a cada trabalhador envolvido em uma luta específica subsídios intelectuais que mantivessem e ampliassem a gana em contestar a ordem, resistir ao poder e inventar uma existência (AUGUSTO E PASSETI, 2008, p. 58).

Os anarquismos brasileiros circularam na imprensa independente desde o início do século XX e se manteve firme, apesar das dificuldades, até os anos 1930. Neste período, diversos foram as formas de educação propostas nestes jornais que estavam muito além de noticiarem assuntos políticos maniqueístas, acontecimentos vulgares, banais. A imprensa libertária circulava em prol da educação direta, do incentivo as artes e ciências, da instiga à greve, à revolta, à divulgação de encontros de trabalhadores urbanos, manifestava apoio ao feminismo, às formas de contestação contra a educação dominante. Assim, o jornal divulgava a escola libertária e era, ao mesmo tempo, a própria escola libertária.

Mas, o que acontece no período mais contemporâneo de nossa história da educação? Podemos refletir que o Estado burocrático avançou suas formas de domínio. A escola agora é gratuita e universal para crianças e adolescentes, a Constituição Federal assegura esse direito, as Leis de Diretrizes e Bases¹³⁰, como também os Parâmetros Curriculares Nacionais¹³¹ e Planos Políticos Pedagógicos de Ensino guiam como deve ser o ensino nas Escolas, como o professor deve agir, para onde e para quê a educação deve se voltar.

O que para muitos é um avanço na relação ensino-aprendizagem, principalmente para os empresários e neoliberais, como também para os marxistas estadistas que agora veem suas lutas e conquistas terem espaço na educação brasileira. Para o anarquista, seja ele ou ela clássico ou contemporâneo essas medidas não passam de um modelo onde reside a complexidade do poder e seu domínio totalitário sobre os sujeitos jovens e adultos, domínio total do Estado em convênio com os setores empresariais que pensam a educação como molde para a manutenção das relações capitalistas, bem diferente do que já pensava Paul Goodman, em 1962: “uma educação decente tem como objetivo principal preparar o indivíduo para um futuro melhor, onde um espírito diferente anime a comunidade e onde seja possível criar novas ocupações que não sirvam apenas para obtenção de *status* e salários” (in WOODCOCK, 1981, p. 255).

Felizmente, na atualidade, as escolas libertárias continuam a existir, mesmo que de maneira diferente daquelas do início do século XX, pois os anarquismos são movimentos que se adaptam com o tempo e o espaço. Entre elas, podemos citar a Escola democrática inspirada pelo pensamento de Paul Goodman:

A escola democrática procura encontrar a tomada de decisão compartilhada entre estudantes e professores; realizar uma abordagem centrada no aluno, em que estes escolhem suas atividades diárias; viabilizar a igualdade entre os funcionários e estudantes; e tratar a comunidade como uma extensão da sala de aula. Trata-se de uma reforma da escola e da educação governamental (AUGUSTO E PASSETI, 2008, p. 75).

Alternativas de escolas democráticas surgem, porém, por mais que estejam até certo ponto livres das regras institucionais já conhecidas, ainda acontecem dentro do “controle governamental”. Na cidade do Porto, Portugal, em 1976, o educador José Pacheco “se estabeleceu disposto a resolver problemas, como o isolamento da escola da

¹³⁰ Ver o site: <https://www.infoescola.com/educacao/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao/>.

¹³¹ Ver o link para pdf: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>.

comunidade, e dos professores dentro da escola; a exclusão escolar, social e a indisciplina” (AUGUSTO E PASSETI, 2008, p. 76).

Suas propostas atuam em favor de uma escola sem séries, turmas, aulas e período letivo fixo, ideias que servem mais a instrução que a educação e se remetem ao período da revolução industrial no século XIX. Em lugar disso, propôs uma escola que se fundamente em três dimensões. A dimensão da subjetividade: “cada ser humano, em qualquer idade, tem direito a ser aquilo que é”. A dimensão do currículo da comunidade, que se preocupa com o local onde a escola está inserida, quais são os “desejos e sonhos de uma comunidade concreta”. E a dimensão global: “social, econômica, ecológica e a visão de mundo”.¹³² As ideias de José Pacheco são bastante consideradas em Portugal e aos poucos chegam ao Brasil, mesmo que sob controvérsias. O próprio educador diz que conhece mais de mil escolas com esse projeto, no Brasil são mais de 200.¹³³

CONSIDERAÇÕES FINAIS: DE VOLTA ÀS DISCIPLINAS ELETIVAS

A arte produz uma integração dos sentidos a que chamamos de habilidade e que é um dos objetivos básicos de qualquer sistema de ensino

(Herbert Read).

Por mais que as disciplinas eletivas surjam dentro de uma proposta governamental que implantou escolas de ensino integral no Ceará, vejo, mesmo que de forma míope, certos elementos que se aproximam das propostas anarquistas para o ensino, elementos já discutidos no início desse texto. Sendo assim, discutiremos agora as aproximações e possíveis futuros de um ensino de história e talvez do ensino em geral, com propostas da escola democrática que possam implodir as vias institucionais do ensino obrigatório já conhecido.

As disciplinas eletivas acontecem apenas em duas horas aulas, todos os dias. Em cada dia os alunos dos primeiros e segundos anos participam de uma eletiva

¹³² Ver no site <http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/jose-pacheco-e-a-escola-sem-aulaprova-nao-serve-para-nada-0w7ce75yk8wg857aobrt9v1b8>, acessado no dia 23 de maio de 2018.

¹³³ IDEM.

diferente, sendo que eles escolhem as eletivas que irão participar no início do período letivo. Já com isso, podemos perceber uma flexibilização do ensino: os alunos optam o que querem estudar, de acordo com seus gostos pessoais e com o que é oferecido pela escola.

Com isso, as turmas se tornam reduzidas, no máximo 20 alunos, podendo ser da primeira e segunda série do ensino médio e suas diversas classes, assim, diferentes alunos, de diferentes séries, turmas e idade, compartilham as mesmas experiências e relações de ensino-aprendizagem nas eletivas.

Outro elemento anarquista que podemos perceber é a abolição do sistema avaliativo dominante: provas, apresentações de seminários, produção de artigos, redações. Ou seja, não há necessariamente formas de avaliação nessa disciplina. O que pode existir é um acordo mútuo entre alunos e professor, sobre como os conhecimentos obtidos serão demonstrados. Discorrerei sobre minha proposta na disciplina eletiva História e Artes.

Ao propor uma disciplina voltada para o entendimento de História através das artes, os alunos e eu, chegamos a um acordo em que eles seriam os protagonistas do próprio aprendizado. Fariam pequenos relatos, poesias, autobiografias, quadrinhos, fotografias, vídeos, etc. sobre as suas impressões dos conteúdos expostos: vídeos, músicas, aulas com artistas convidados, aulas de campo, entre outras, ao mesmo tempo em que se relacionam com as novas tecnologias e com *ativismos*, podendo eles mesmos criar esses materiais de forma individual ou coletiva, para, ao fim do ano letivo, ser produzido um zine que possa sintetizar todos esses acontecimentos e produções artísticas. Todavia, procuramos deixar claro que isso não seria um método avaliativo, e sim um compromisso mútuo com a própria turma e disciplina eletiva, ou seja, nos deslocamos de uma proposta avaliativa obrigatória para uma autoavaliação ética como finalidade da educação.

Ainda é muito cedo e experimental avaliar as disciplinas eletivas como possível forma protagonista da relação ensino-aprendizagem nas escolas, porém, como professor, vejo um aproveitamento superior presente na forma em que os conteúdos podem ser expostos, como se dão os debates, como os alunos interiorizam e exteriorizam esses conhecimentos. A cada aula é possível perceber a aproximação entre os alunos mediados pelos afetos e diminuição da exclusão, pois uma classe menos numerosa é propícia a isso.

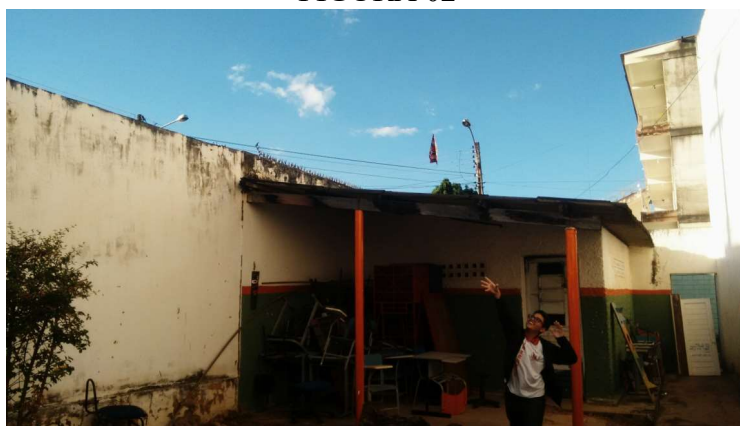
Ademais, uma aula em que a comunidade externa é inserida na relação ensino-aprendizagem convém mais aos alunos que uma aula expositiva de História que acontece em 50 minutos, onde quem dita o quê e como devem ser aprendidos os conteúdos é o livro didático, onde o menor movimento é considerado indisciplina e é imediatamente punido. As salas muito numerosas em que os alunos são enfileirados funcionam em prol da exclusão na relação entre eles mesmos e com o professor, como também com a comunidade escolar. Assim, termino com a pontual observação do educador José Pacheco sobre a sala de aula e a velha escola atual: “Nós hoje temos alunos do século 21, com professores do século 20 e trabalhando como no século 19. Até quando vamos desperdiçar gente?”.¹³⁴

FOTOGRAFIAS DAS AULAS-OFFICINAS MINISTRADAS

FIGURA 1
OFICINA DE FOTOGRAFIA: ARTE, HISTÓRIA E COTIDIANO*¹³⁵



FIGURA 02



¹³⁴ Ver no site <http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/jose-pacheco-e-a-escola-sem-aulaprova-nao-serve-para-nada-0w7ce75yk8wg857aobrt9v1b8>. Acessado em 23 de maio e 2018.

*A oficina foi elaborada pela graduanda em História pela Universidade Regional do Cariri, Jade Luiza, a mesma iria mediar à oficina, porém se ausentou por motivos de saúde.

FIGURA 03



As fotografias das figuras 1, 2 e 2 foram feitas pelos alunos da disciplina “História e artes”, durante a oficina “fotografia: arte, história e cotidiano”, no dia 21 de maio de 2018, na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Wilson Gonçalves.

FIGURA 04



Fotografia da oficina de paleografia, produção de autobiografias e envelhecimento de papel.

FIGURA 05



Fotografia da aula oficina sobre Rap e Repente com o Mc repentista Marlon Torres.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, Acácio e PASSETI, Edson. **Anarquismos e educação**. Editora: Autêntica, 2008.

Da SILVA, Cicero Weverton Nascimento. **EMENTA: História e Artes: Literatura, Música e Cinema. EIXO: Arte e Cultura**. Escola de ensino médio em tempo integral Wilson Gonçalves, 2017.

GOODMAN, Paul. Alternativas para a deseducação. In, WOODCOCK, George. **Os Grandes Escritos Anarquistas**. L & PM Editores Ltda. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, impresso no Brasil, 1981. P. 253-258.

PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acessado no dia 23 de maio de 2018.

READ, Herbert. Uma abordagem estética da educação. In, WOODCOCK, George. **Os Grandes Escritos Anarquistas**. L & PM Editores Ltda. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, impresso no Brasil, 1981. P. 258-264.

RIZZINI, Irma. Meninos desvalidos e menores transviados: a trajetória da assistência pública até a era Vargas. In: FRANCISCO PILOTTI, IRENE RIZZINI. **A arte de Governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Universitária, Amais Livraria e Editora, Santa Ursula, 1995. P. 244-298.

LINKS

<http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/jose-pacheco-e-a-escola-sem-aulaprova-nao-serve-para-nada-0w7ce75yk8wg857aobrt9v1b8>. Acessado no dia 23 de maio de 2018.

<https://www.infoescola.com/educacao/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao/>. Acessado em 23 de maio de 2018.

<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/211-noticias-2017/12674-governo-do-ceara-entrega-escola-de-tempo-integral-em-cascavel>. acessado em 23 de maio de 2018.

**REFLETINDO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE
CRISE**

Cleberon Vieira de Araújo
Doutorando UTIC
historia-geral@bol.com.br

Juvandi de Souza Santos
Pós-Doutor (UFPB)
juvandi@terra.com.br

RESUMO

A escola é o lugar ideal para discutir o *modus operandi* da sociedade contemporânea, tendo em vista que aquela é a representação em menor escala do que ocorre nesta ainda que o aluno ou a aluna não tenha essa como sendo uma possibilidade atitudinal. É nesse contexto que a disciplina de história surge como uma possibilidade a despertar a consciência crítica e reflexiva de alunos e alunas. Assim, este breve trabalho se faz importante por apontar a história como uma das ciências capazes de trazer à tona as muitas reflexões sobre o tempo presente e as muitas crises instaladas e também faz uma abordagem da uma experiência vivenciada em um grupo de estudos de história (FARUS) da EEEFM Francisco Augusto Campos de Nazarezinho - PB. Logo, seu objetivo principal é refletir sobre o ensino de história em tempos de crise. A metodologia utilizada é qualitativa e apoia-se na prática docente e na literatura disponível a exemplo de Ecco (2008) e Magalhães (2006) para fundamentar as reflexões desenvolvidas.

Palavras-chave: Educação; Ensino de História; Crise.

INTRODUÇÃO

A escola é o lugar ideal para discutir o *modus operandi* da sociedade contemporânea, tendo em vista que aquela é a representação em menor escala do que ocorre nesta. Porém o aluno e a aluna não tem esse costume de debater e pensar a respeito destas questões, ainda que imersos nas informações instantâneas presentes em seu cotidiano pelo advento das muitas tecnologias disponíveis.

Assim, o ambiente escolar desponta como sendo aquele que visa organizar as informações, buscando o debate para que essas possam deixar de ser meras notícias e possam figurar como conhecimento, e é nesse tópico que a história melhor se encaixa.

Se a escola está na vanguarda e o professor se mostra como elo de resistência nesse ambiente, o ensino de história ganha com isso grande responsabilidade ao interpretar a sociedade de forma a se fazer parte dela e não mero espectador de fatos e acontecimentos.

E foi na EEEFM Francisco Augusto Campos, Nazarezinho-PB, que a atividade reflexiva em tempos de crise ganhou força com o desenvolvimento de um grupo de estudos de história (FARUS), ultrapassando barreiras e buscando a reflexão histórica mediante a participação coletiva.

Logo, este breve trabalho se faz importante por apontar a história como umas das ciências capazes de trazer à tona as muitas reflexões sobre o tempo presente e as muitas crises instaladas. Logo, objetivo principal é refletir sobre o ensino de história em tempos de crise em uma ação pratica mediante organização de um grupo de estudos.

A metodologia utilizada é qualitativa e apoia-se na prática docente e na literatura disponível a exemplo de Ecco (2008) e Magalhães (2006) para fundamentar as reflexões aqui desenvolvidas.

A HISTÓRIA E O TEMPO PRESENTE

Estudar e pensar a história nos tempos atuais parece diferente quando comparada com algumas décadas atrás. Haja vista que nas últimas décadas, são visíveis as mudanças na vida social, desafiada pela revolução tecnológica, pelo crescimento da mídia, pelos novos paradigmas de compreensão das sociedades e pelos novos anseios e necessidades despertadas por todos esses aparatos. Esses acontecimentos provocam novas formas de lidar e de entender as ações humanas e também os novos reflexos, o que sugere a necessidade de novas interpretações.

Com isso, assim como no passado,

Ensinar História sempre constitui-se num desafio para professores, considerando sua abrangência, complexidade e as não poucas dificuldades dos alunos para com o estabelecimento de relações com tempos e épocas históricas. (ECCO, 2008, p. 124).

No passado, não tão distante assim, essa disciplina foi considerada ameaçadora e capaz de despertar mentes contra uma situação política indesejável. Como resultado, essa percepção gerou toda sorte de perseguições e desvalorização da mesma.

O ensino de História na educação básica brasileira foi objeto de intenso debate, lutas políticas e teóricas no contexto de resistências à política educacional da ditadura civil-militar brasileira (1964-1984). Isso significou refletir sobre o estado do conhecimento histórico e do debate pedagógico, bem como combater a disciplina “Estudos Sociais” e a desvalorização da História, os currículos fragmentados, a formação de professores em Licenciaturas Curtas e os conteúdos dos livros didáticos difundidos naquele momento, processo articulado às lutas contra as políticas de precarização da profissão docente. O encerramento daquela experiência ditatorial não significa a inexistência de novas e velhas dificuldades a serem enfrentadas no cotidiano do ensino de História. (SILVA; FONSECA, 2010, p. 13).

Logo, diante de todos esses fatos, é merecedor de reflexão o real papel do ensino e das muitas discussões no entorno da disciplina de história em tempos de crise e de desmonte da realidade cientificamente analisada, construída e reconstruída não pela vontade de alguns, mas como resultado de um processo. É nesse sentido que o ensino de história deve ir além dos livros, em uma luta constante onde,

É preciso também refletir sobre os aspectos mais variados da vida cotidiana, que nos permitem identificar semelhanças e diferenças, o que permanece e o que se transforma. É importante ter em conta a produção literária e filosófica, que nos permite mergulhar nas formas de pensamento de uma época. (RIBEIRO, 2013, p. 2).

Se, por um lado, em tempos de crise o nosso conhecimento é posto a prova, o que pode trazer certa desolação e causar receios, por outro lado, torna-se também oportunidade de se colocar em prática a história-ação que vai além das leituras reflexivas partindo para situações mais concretas e até mesmo próximas de alunos e alunas, já que:

A atualidade é marcada por processos de mudanças e por uma crise de paradigmas. É um contexto em que o próprio conhecimento é colocado em cheque, onde verdades historicamente construídas são, também, colocadas à prova. (ECCO, 2008, p. 125).

Mas, essa realidade educacional, que proporciona lugar para o desafiador e para o educando que se coloca na linha de frente do aprendizado de um ser atuante, parece estar distante da realidade em um ensino repetitivo e pouco reflexivo que é resultado do descaso e que atinge todos os campos do saber. Logo,

Tudo indica que, em muitas escolas, o Ensino Médio nada mais é do que um lugar de certificação, no qual é possível obter um diploma mais valorizado no mercado de trabalho do que o do Ensino Fundamental. (MAGALHÃES, 2006, p. 58).

Portanto, se em muitos campos o momento é de crise, o papel da história perpassa o campo da reflexão e imprime até mesmo a ação como forma prática de conhecimento pleno. No entanto, essa ação encontra a resistência de uma escolaridade parcial que não prepara os verdadeiros cidadãos e sim máquinas de trabalho, onde o pensar é para poucos e a ação deve partir de todos.

PROFESSORES, CONFLITOS E O ENSINO DE HISTÓRIA

Iniciativas que visam despertar alunos e alunas para a realidade do ensino reflexivo podem resultar em grandes conquistas educacionais na formação do verdadeiro cidadão e cidadã.

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFMG

Nesse contexto, em escolas de todo o país muito professores e professoras, realmente comprometidos com o ensino de história, apresentam espaços de discussão que tornam-se verdadeiras laboratórios do conhecimento coletivo.

Na verdade, as aulas de História são um espaço privilegiado onde a leitura de mundo, que cada aluno faz, mesmo que de forma bastante incipiente, calcada no senso comum seja ampliada e criticada num processo em que ele deve ser considerado pelo professor um interlocutor ativo. (MONEIRO, 2001, p. 25).

Mas, ao mesmo tempo em que espaços como esse se apresentam como uma oportunidade, também suscitam descontentamentos daqueles que tendem a querer dominar e tutelar o conhecimento.

Nesse processo todo, a educação é alvo de acirradas polêmicas, e o ensino de história, em crise, procura seus caminhos e suas saídas. É uma crise de crescimento, mas também de luta pela sobrevivência: qual seria a utilidade de uma prática histórica crítica e interpretativa para um mundo em que apenas uma pequena parcela da população precisará pensar (os "analistas simbólicos"), restando aos demais às tarefas informatizadas, repetitivas, e o consumo massificado. (CERRI, 1999, p.144).

Nesse contexto, o professor nem sempre é plenamente compreendido no seu papel de interlocutor social e fomentador do conhecimento fazendo com que

O desempenho do professor de História hoje, em sala de aula, na maioria das vezes, [seja] menosprezado e ignorado pelos próprios alunos, pois o contexto em que vivem é totalmente diferente da vivência do professor, do seu método e conteúdo. (SCHEIMER, 2010, p.05).

Mas, o que motiva o professor são os argumentos históricos e a vontade de transformar o mundo a partir da reflexão do conhecimento e a produção do saber de forma coletiva onde:

[...] o professor de história, com sua maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar, transforma seu conjunto de complexos saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis, faz com que o aluno não apenas compreenda, mas assimile, incorpore e reflita sobre esses ensinamentos de variadas formas. É uma reinvenção permanente (FONSECA, 2003, p. 71).

Porém, ainda que o professor de história se apresente como um revolucionário em tempos de crise, a prioridade desse ainda é a formação do cidadão pleno de direitos e deveres e capaz de transformar o mundo pela ideia e pelo conhecimento como meio de transformação em todos os aspectos da vida em sociedade.

O professor de história ajuda o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias para aprender a pensar historicamente, o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançando os germes do histórico. Ele é responsável por ensinar ao aluno como captar e valorizar a diversidade das fontes e dos pontos de vistas históricos, levando-o a construir, por adução, o percurso da narrativa histórica. (SCHIMIDT; CAINELLI. 2004, p. 34).

A crise é resultado de um momento da sociedade e essa responde da melhor maneira possível a esse fenômeno social. A escola não pode se furtar a apresentar uma opinião ou mesmo uma saída para esse impasse e

Portanto, resta-nos concluir que a presente crise, a tensão entre os objetivos e as metodologias de ensino, configura-se como alvissareira e salutar. No seio desse debate e de suas [...] consequências na escola, muitos daqueles nossos objetivos já começam a se realizar. Se a "autodestruição inovadora" do capitalismo não quebrar tudo antes disso. (CERRI, 1999, p. 145).

O ensino de história se apresenta imerso em grande responsabilidade e tem na figura do professor um incentivador das discussões acaloradas que a academia, ou mesmo a escola básica, pode proporcionar para o aluno ou a aluna em formação que busca mais que informação, conhecimento.

NA CRISE, A RESISTÊNCIA

Se o momento é de crise e o ensino, especialmente de história se apresenta de forma a encontra-se em perigo, professores/ professoras e alunos/ alunas podem representar a verdadeira resistência frente a quem os quer controlar, alienar.

Todavia, independente da perspectiva, o conhecimento pode se apresentar como válido desde que demonstre opinião fundamentada na realidade vivenciada.

O conhecimento histórico é perspectivista, pois ele também é histórico e o lugar ocupado pelo historiador também se altera ao longo do tempo. Nem sempre se faz a história do mesmo jeito, e ela serviu a diferentes funções no decorrer do tempo. O historiador não pode escamotear o lugar histórico e social de onde fala, e o lugar institucional onde o saber histórico se produz. Por isso, a História como metanarrativa, está em crise. A metanarrativa se faz a partir de um sujeito de discurso que, a pretexto de falar do lugar da ciência, sobrevoaria a História e poderia falar de fora dela, ter uma visão global, de conjunto e não comprometida com os embates do momento. (ALBUQUERQUE, 2007, p.61).

O historiador, portanto, analisa e interpreta a realidade como forma de aproximar a sociedade e o conhecimento produzido.

Com todas as mudanças, estamos, basicamente, entre dois blocos paradigmáticos, instalados pelo próprio processo histórico: o conservador e o emergente. Mas como toda a crise, esta também traz em si, sua própria superação, que aponta para uma nova inspiração paradigmática, rumo a novos conceitos de relação de poder e descentralização, que se constitui em uma alternativa que deverá superar os modelos anteriores e que, por sua vez, não respondem aos atuais desafios. (SCHEIMER, 2010, p. 04).

De tempos em tempos o ensino e o fazer história sofrem mutações para se adaptar e fazer frente as mudanças da contemporaneidade ainda que a crise seja a realidade vigente. Com isso,

O ensino de história mudou muito nos últimos anos e os alunos são considerados participantes ativos na construção do conhecimento. Deve-se estabelecer relações, construir noções de diferenças e semelhanças, de continuidade e permanência. Comparar acontecimentos no tempo, tendo como referência os conceitos de simultaneidade e tempo/espaço. (HOFFING, 2003, p. 02).

É inegável o papel de alunos e alunas nessa nova forma de fazer história, e educação, mediante a colaboração e participação de todos e todas para solidificar o conhecimento e isso se reflete de várias maneiras no ambiente escolar a exemplo da

[...] seleção dos conteúdos de modo que os alunos tenham efetivamente a oportunidade de aprender tal linguagem, dando entrada, assim, não apenas ao vocabulário, mas também às formas canônicas de apresentação, de representação e de comunicação do conhecimento próprios das ciências sociais. (COLL, 2004, p. 343).

Portanto, o ensino de história se apresenta como resistência em momentos de crise e apresenta alunos e alunas como resultado dessa resistência em um contexto em que mesmo a educação sendo deficitária o conhecimento prevalece como a linha de frente da reflexão histórica.

FARUS, DA TEORIA A REFLEXÃO HISTÓRICA EM TEMPOS DE CRISE

O ato de ensinar e aprender história nem sempre foi uma tarefa simples de se realizar em outros momentos onde a política se apresentava como promotora de perseguição e afronta a Lei vigente.

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFMG

Em momentos assim a educação se apresenta como inimiga, de alguns que querem a todo custo se manter no poder passando a representar perigo e, instantes históricos como esse podem ser percebidos como sendo de crise.

A crise nem sempre é algo especificamente ruim, pois, nesse contexto educacional pode resultar em maior consciência histórica e de engajamento para pessoas que nunca participaram de nenhuma luta ou questão social.

É fato que a educação brasileira é deficitária, mas ainda existem boas experiências e práticas que resultam em verdadeiros oásis do conhecimento reflexivo.

E, em oportunidades como essas, que fazem com que a sociedade venha a repensar a sua inserção histórica, pode resultar em maior resistência social e até mesmo aprender um pouco mais com fatos e fenômenos históricos desenvolvidos e vivenciados cotidianamente.

Foi assim que se desenvolveu no ano de 2017 na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Média Francisco Augusto Campos na cidade Nazarezinho – Paraíba a iniciativa de um grupo de estudos de história (FARUS) que favoreceria a participação de alunos e alunas, e até mesmos ex-alunos e ex-alunas, em debates da história contemporânea orientados pelo professor Cleberson Vieira de Araújo.



Imagem 1: FARUS – Grupo de Estudos de História (Edição 2017).

Os resultados foram impressionantes, para além do imaginado, e foram favorecidos por encontros semanais, na quarta-feira a noite onde o grupo encontrava-se para debater temas de história e atualidades previamente acordados. O grupo foi se ampliando para um número de quase vinte membros que se debruçaram em debates acalorados.

A fecunda experiência voltou a se repetir no ano de 2018, ainda em curso, e com um número ampliado de cerca de 30 alunos e alunas, e também público externo, que se reúnem regularmente as segundas-feiras e a noite para discutir e aprofundar temas relativos à área de história e atualidades.



Imagem 2: FARUS – Grupo de Estudos de História (Edição 2018).

Assim, a experiência do grupo de estudos é também um espaço de reflexão da realidade que coloca alunos e alunas para pensar, refletir e analisar temas diversos tendo na figura do professor um mediador ativo de todo esse processo de construção coletiva do conhecimento.

CONCLUSÃO

A realidade imposta, no Brasil e no mundo, não produz um cenário inteligente e satisfatório, como outrora se esperou da sociedade contemporânea. A verdade que se tem é muito distante daquela que foi difundida e faz-se refletir acerca do importante papel do ensino de história frente às imposições desse período histórico.

O fato é que essa reflexão deve ir ao encontro com a plenitude de ações que, por sua vez, devem caminhar rumo a posturas que conduzam a soluções; mas deve-se atentar que nesse percurso se encontra a escola, currículos e toda uma educação sucateada que, não por acaso, atrapalha o pleno desenvolvimento de todo um processo.

Professores/ professoras e alunos/ alunas ganham destaque em todo esse processo por enfrentar a crise de forma a apresentar respostas condizentes como momento principalmente, analíticas e reflexivas.

A resistência à crise seria uma tarefa difícil, porém possível mesmo em escolas sucateadas e público nem sempre aberto a discussões, ainda que essas os atinjam diretamente.

Assim, arriscar e inovar passam a ser a responsabilidade e uma das dificuldades enfrentadas professores e professoras de todo o país que agora podem dá voz a alunos e alunas. E em Nazarezinho-PB a iniciativa de um grupo de estudos de história (FARUS) se apresenta como experiência fecunda dessa nova perspectiva.

Portanto, o ensino de história pode até não realizar a tão esperada revolução, porém é plenamente possível que essa prática seja um bom começo para germinar o que se espera: a formação de seres pensantes. Esse anseio é resultado de uma inércia que já começa incomodar e apontar vítimas, pois a sociedade está imersa em uma crise que passa a ser percebida agora, mas que já vinha se formando há bastante tempo e que resultado de todo um processo histórico que deve ser mais que entendido, enfrentado.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE Junior, Durval Muniz de. **História: a arte de inventar o passado**. Bauru, SP: Uduisc, 2007.

CERRI, Luis Fernando. **Os objetivos do ensino de história**. Hist. Ensino, Londrina, v. 5, p. 137-146, out. 1999.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Tradução Fátima Murad. – 2. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2004.

ECCO, Idanir. **O ensino de história: evidências e tendências atuais**. Revista de Ciências Humanas (Frederico Westphalen), v. 8, p. 123-141, 2008.

FONSECA, S. G.. **Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. 7 ed. São Paulo: Papirus, 2003.

HOFFING, M. A. Z. **As páginas de História**. Cad. Cedes. Volume 23. Número 60. Campinas: 2003.

MAGALHÃES, Marcelo de S.. **Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor**. Tempo. Revista do Departamento de História da UFF, v. 11, p. 59-74, 2006.

MONTEIRO, A. M. **Ensino de História: das dificuldades e possibilidades de um fazer**. In: DAVIES, Nicholas. Para além dos conteúdos no ensino de história. Access. Rio de Janeiro: 2001.

RIBEIRO, Jonatas Roque. **História e ensino de história: Perspectivas e abordagens**. Educação em Foco, Edição nº: 07, 2013.

SCHEIMER, Maria Delfina Teixeira. **Ensino de história e a prática educativa: Projetos interdisciplinares**. V CINFE, Caxias do Sul – RS, 2010. Disponível em: https://www.ucs.br/ucs/eventos/cinfe/artigos/arquivos/eixo_tematico10/ENSINO%20D E%20HISTORIA%20E%20A%20PRATICA%20EDUCATIVA.pdf. Acesso em 20 de julho de 2018.

SCHIMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar História**. Editora Scipione. São Paulo: 2004.

SILVA, Marcos Antônio da Silva; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 31, nº 60, p. 13-33 – 2010.

O GÓTICO PÓSCOLONIAL AMERICANO DE EDGAR ALLAN POE

Profa. Dra. Daise Lilian Fonseca Dias
UFCG
daiselilian@hotmail.com

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar contos do escritor americano Edgar Allan Poe, destacando elementos do gótico (pós)colonial, segundo os postulados crítico-teóricos de Khair (2009), Hogle (2002) e Savoy (2002). O corpus desta pesquisa é formado por “A queda da casa de Usher”, “Assassinatos na rua do necrotério”, “A máscara da morte vermelha”, “O poço e o pêndulo”, “O gato preto”, e “O barril de Amontilado”. Buscar-se-á desvelar aspectos do gótico que ficou conhecido como “o gótico americano” (dotado de características diferentes daquelas praticado por autores do gótico tradicional) e variações do “gótico imperial” (aquele produzido como expressão de

temor em relação ao “outro”, sobretudo o racial), e como estas influências estão entrelaçadas por um viés ora colonialista ora póscolonialista, por parte do autor.

Palavras-chave: Póscolonialismo; Literatura Americana; Gótico Póscolonial.

INTRODUÇÃO

Este artigo analisa, de modo panorâmico, numa perspectiva póscolonial, as seguintes obras selecionadas do autor americano Edgar Allan Poe (1809-49): “A queda da casa de Usher” (1839), “Assassinatos na rua do necrotério” (1841), “A máscara da morte vermelha” (1842), “O poço e o pêndulo” (1842), “O gato preto” (1843), e “O barril de Amontilado” (1846). Os contos foram dispostos acima em ordem cronológica de modo planejado, visto que buscamos investigar padrões no desenvolvimento de certas temáticas na contística e da mentalidade (pós)colonialista do autor. O termo *(pós)colonialista* encontra-se, em parte, entre parênteses para destacar o fato de que Poe ora reproduz, ora subverte a estética gótica e a mentalidade imperialista que imperava na maioria de seus pares literatos anglo-americanos.

PÓSOLONIALISMO E A LITERATURA GÓTICA AMERICANA

Antes de Edgar Allan Poe (1809-49) despontar no cenário literário, as letras americanas sofreram uma reviravolta no início do século XIX, o qual se inicia com o nascimento de uma geração que mudaria os rumos até então tomados pela literatura produzida naquela jovem nação, “recém” liberta do domínio político inglês, fato ocorrido em 1779. Alguns desses expoentes e exemplos de suas principais produções que vieram à lume pela estética gótica são: Washington Irving (1783-1859), com os contos “Rip Van Winkle” (1819) e “The legend of Sleepy Hallow” (1820); James Fernimore Cooper (1789-1851), com seu romance histórico *O último dos Moicanos* (1826); Nathaniel Hawthorne (1804-1864), com os contos “A minister’s black veil” (1832) e “A young goodman Brown” (1835) e, posteriormente, com o romance *A letra escarlata* (1850), e Herman Melville (1819-1891) escritor de romances e contos, como é o caso de seu trabalho mais conhecido, *Moby Dick* (1851).

Todos os escritores citados acima foram influenciados por Charles B. Brown, primeiro escritor profissional americano, cujos romances são góticos já revelavam ansiedades góticas sobre o “eu” americano em contraponto com vestígios do “outro eu”,

ou seja, aquele europeu que forjou a nação que ele retrata em suas obras. Na poesia, tem-se os destaques: Oliver Wendell Holmes (1809-1894); Ralph Waldo Emerson (1803-82) e Henry David Thoreau (1817-1862). Observa-se que a geração que deu a arrancada inicial para as primeiras narrativas americanas que se tornariam canônicas buscou inspiração no gótico e, através dele, eternizou suas impressões sobre o momento histórico em que viveu ou se voltou para o passado colonial estadunidense.

Na verdade, deve-se considerar que este gênero ou subgênero do romance nasce sob o signo do “outro”, uma vez que a palavra que o designa, refere-se a um povo tido como bárbaro que assombrou a Europa, vindo a mudar sua face para sempre: os godos, cuja língua era o gótico, de sorte que tudo que remetia a algo estranho, a medo, terror, destruição, perigo, diferença passou a ser classificado como “gótico”. Este epíteto negativo veio a designar obras da arquitetura à literatura, bem como costumes, crenças e valores proscritos pelo *status quo* das nações tocadas, de um modo ou de outro, pelos godos e seu legado.

Diante disso, o gótico na literatura europeia, tanto aquele produzido pela pena masculina quanto o levado a efeito pela feminina, surge (e se espalha por outros continentes) com temáticas que vão da outremização de estrangeiros mais próximos do “mesmo” (judeus e europeus de países rivais) ao receio de um *dark double*, isto é, um duplo de raça escura; o pavor do descontrole causado pela loucura, o que se constituiria em uma ameaça à racionalidade; o domínio (opressor) do homem sobre a mulher, assim como o temor da sexualidade e empoderamento femininos, traduzido nas imagens de personagens bruxas ou *femme fatales*; a busca por conhecimento científico ou não considerado proibido por certos grupos hegemônicos; figuras perturbadas, como vilões ou anti(heróis) descontrolados em suas ambições; a perpetração de crimes (em geral contra a mulher), algo que desafiaria a lei e a ordem, dentre outros. Tudo isto revela inquietações e ansiedades de identidades individuais e coletivas cristalizadas no inconsciente coletivo europeu sobre o “eu” e o “outro”, este, não apenas ontológico, mas sobretudo racial, e religioso. Portanto, medo da desestabilização da ordem moral, psíquica e sexual está na raiz desta estética.

Ora, como o objetivo desta pesquisa não é discorrer sobre característica da poética dos autores citados acima, neste contexto histórico e literário póscolonial e gótico, todavia, não se pode deixar de mencionar a relevância de, pelo menos dois deles, como amostra da mentalidade estadunidense tanto no sentido histórico quanto literário que se

desenvolvia na primeira metade do século XIX, contexto histórico e literário de Poe. Eles são Emerson e Hawthorne.

Emerson exprimiu uma forma de contestação sobre a dependência americana dos modelos literários ingleses numa palestra proferida na fraternidade da Universidade onde estudava em 1837, intitulada “An American scholar” [Um estudioso Americano; tradução nossa], na qual advogou que os escritores americanos deveriam criar um estilo de escrita própria e livre dos padrões europeus. Criticado por alguns ouvintes e elogiado por outros, ele publicou o texto por conta própria; as 500 cópias foram vendidas em um mês. Esta declaração de independência literária e seus desdobramentos ilustram o desejo e a busca por uma literatura com as cores locais e em alto padrão – embora os únicos existentes como modelos a serem seguidos, além dos clássicos universais sancionados pelo Ocidente, fosse o europeu.

O caso de Hawthorne é mais peculiar e profundamente engajado em revisitar o passado colonial estadunidense e criticar os pais fundadores da nação, como no caso dos contos já mencionados, mas sobretudo em *A letra escarlata* (1850). A investigação forense de Hawthorne dos crimes contra indivíduos e seus direitos e valores míticos que forjaram a construção dos Estados Unidos enquanto nação, tais como: liberdade, igualdade, oportunidade, individualismo, dentre outros - integrantes fundamentais das utopias de colonização locais, lançados pelos ingleses e carregados até a atualidade pelos americanos - encontra-se neste seu romance gótico.

Isto se dá através de uma figura feminina, Hesther Prynne, que por ser uma mulher naquele contexto histórico, é símbolo de fragilidade que pode servir para ilustrar a fragilidade da própria nação, cujos primeiros líderes “iludiram” milhões de pessoas ao redor do mundo com promessa de liberdade, igualdade e oportunidade para quem ali afluísse. Tudo isto foi vedado à heroína de Hawthorne, assim como a milhões de estrangeiros que para aquela localidade se dirigiram em busca do que veio a ser chamado de *Sonho Americano*, o qual tornou-se real apenas para alguns.

É possível perceber que a mentalidade de Emerson é, pelo menos no contexto do que foi citado acima, idealizadora e reformadora, ao passo que a de Hawthorne é mais investigativa e ideológica, visto que desconstrói o passado – que costuma ser, em nações vítimas da colonização – idealizado, revelando uma consciência crítica proto-póscolonial apurada. Um olha para o futuro em busca de avanços de cunho literário nacionalista, o outro, por sua vez, volta-se para o passado, almejando corrigir o que lhe parece inaceitável, visando um futuro mais próximo do ideal construído pelos

fundadores da nação, fazendo as vezes de um coveiro da história, interessado em desenterrar fragmentos do passado nacional que subjaziam às práticas culturais de seu tempo.

Hawthorne é - assim como Poe, conforme se verá adiante - um exemplo típico de um autor praticante do que veio a ser conhecido como o “gótico americano.” A mentalidade protestante que permeava os Estados Unidos, deu origem a um tipo de literatura gótica diferente daquela praticada na Europa. Cético em relação a questões místicas comuns ao gótico europeu, tais como: fantasmas, monstros, bruxas, espíritos, o escritor americano, em virtude de sua influência protestante, utiliza-se de certas sutilezas mais mundanas e plausíveis para criar sua estética gótica e se situar ou abordar temáticas próprias do seu tempo ou do passado nacional.

AMBIÊNCIA CULTURAL EM CONTOS DE POE

Como o objetivo central deste artigo é analisar a mentalidade póscolonialista de Poe, para tanto, oferece, a seguir, uma fotografia do plano de interesse cultural do autor que revela e desvela seu olhar negativo sobre o que esta pesquisa considera ser um interesse poeano acerca de ideologias que deram origem ao modo de ser e pensar do homem americano. Portanto, diferente de seus compatriotas escritores que se voltam para o espaço estadunidense para criticar o contexto histórico no qual estavam inseridos, fundamentados em um olhar nacionalista, porém ainda, em outros aspectos, carregados de um fazer literário (pós)colonialistas, este artigo busca revelar uma “evolução” na perspectiva (pós)colonialista de Poe, de modo que sua obra revela um olhar (des)encantado com práticas culturais do Velho Continente.

O quadro abaixo é bastante revelador acerca do que interessa a Edgar Allan Poe investigar e analisar. Observar-se-á que as narrativas ordenam-se, ainda que sutilmente, a partir de uma concepção geográfica, às quais são gradativamente agregadas informações de natureza tanto histórica quanto cultural. Percebe-se, claramente, o interesse do autor pelo Velho Continente, notadamente um eixo central de onde emana o poder político, econômico e cultural que influenciava, há séculos o resto do mundo, também enquanto potências colonizadoras, a saber, França e Espanha.

Diante disso, o referente histórico para o qual o autor se volta, sendo ele datado ou não, permite que se façam associações entre história, mito e determinadas ressonâncias que assumem um caráter por demais subjetivo e se apresentam de maneira

multifacetadas, uma vez que o autor faz um passeio por questões culturais que permearam práticas históricas e culturais europeias, fazendo um levantamento histórico-crítico das mesmas, ao abordar vícios e pecados daqueles povos, enquanto conduítes para o que esta pesquisa entende ser a origem e os transmissores de práticas americanas reprováveis que Poe parece investigar em “O gato preto”, o qual, na leitura de Savoy (2002) é uma alegoria da questão racial americana.

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFMG

| Con to | Topografia | Plan o histórico | Nomes de personagens centrais | Tem átics | Profissões | Narrador | Gêneros inseridos | Aspecto cultural |
|---|---|--|--------------------------------|---|--|----------------------------|------------------------------------|------------------------------------|
| “A queda da casa de Usher” (1839) | Espaço continental- Europa; Espaço nacional- não revelado; Espaço regional- não revelado; Espaço interno- mansão antiga e decadente ; Espaço externo- floresta. | Período indefinido mas muito posterior ao feudal | Roderick Usher; Madeline Usher | Decadência humana (física, mental, familiar); | Burguesia europeia (artista, trabalho intelectual): pintor, escritor, poeta. | Burguês semelhante a Usher | Poesia e romance | Artes; Violência contra a mulher |
| “Assassinato na rua do necrotério” (1841) | Espaço continental- Europa; Espaço nacional- França; Espaço regional- Paris; Espaço interno- casas; Espaço externo- cidade | Século XIX | Dupin | Assassinatos e investigação criminal | Burguesia europeia (trabalho intelectual). | Burguês | Reportagens; depoimentos; Epígrafe | Polícia; violência contra a mulher |
| “O poço e o pêndulo” (1842) | Espaço continental- Europa; Espaço nacional- Espanha; Espaço regional- Toledo; Espaço interno- câmara de Toledo; Espaço externo- cidade | Inquisição espanhola | Não revelado | Tortura | Não revelado | Burguês, Vítima de tortura | - | Liberdade |
| “A máscara da morte melha” (1842) | Espaço continental- não revelado; Espaço nacional- não revelado; Espaço interno- castelo feudal; Espaço externo- não revelado | A peste bubônica | Próspero | Peste (doença incurável e contagiosa) | Nobreza (duques e príncipes) | | epígrafe | Política |

| | | | | | | | | |
|---------------------------------|---|--------------|------------------------------|---------------------|--------------|-----------|---|---|
| “O barril de Amontilado” (1842) | •Espaço continental não revelado •Espaço nacional não revelado; Espaço interno-palácio •Espaço externo-ruas | | Fortunato; Montresor; Luckês | Inveja | | Assassino | - | Vinho |
| “O gato preto” (1843) | •Espaço continental não revelado Espaço nacional não revelado Espaço interno-casa; Espaço externo-cidade | Não revelado | Não revelado | Violência doméstica | Não revelado | Assassino | - | Violência contra animais domésticos e contra mulheres |

O quadro acima mostra que alguns dos principais padrões que podem ser verificados em contos de Poe, no caso, “A queda da casa de Usher” (1839), “Assassinatos na rua do necrotério” (1841), “A máscara da morte vermelha” (1842), “O poço e o pêndulo” (1842), “O gato preto” (1843), e “O barril de Amontilado” (1846), são: os espaços (*setting places*) ou não são determinados ou são europeus; o tempo (*setting time*) ou não é determinado ou é localizado em um passado remoto, incompatível com a existência dos Estados Unidos enquanto nação forjada nos moldes europeus.

Antes disto, pode-se questionar: por que um autor americano, em uma jovem nação, recém liberta do domínio inglês, carente de mitos e de uma literatura nacional em nível canônico, não se volta para o espaço e o tempo locais? Naturalmente que um autor não precisa engajar suas produções com questões apenas nacionais ou nacionalistas, todavia, é este um padrão que se costuma formar em antigas colônias europeias, sobretudo no período pós-independência. Entretanto, destaca-se em Poe a escolha dos cenários, do tempo e das temáticas de suas obras, uma vez que fogem completamente a tais práticas.

Como se sabe, sua inspiração brota majoritariamente através do gótico, mas com intersecções entre o modelo europeu e um gótico americano, com cores locais, e inovações do autor para este gênero. Sendo o gótico a roupagem principal que salta aos

olhos do leitor-crítico do autor, ele se manifesta através de um exame minucioso, por parte de Poe, da maldade humana injustificável, situada em séculos diferentes e, conseqüentemente, em contextos históricos do mais remoto (a Europa feudal, em “A máscara da morte vermelha”) ao mais próximo (a Paris do século XIX, em “Assassinatos na rua do necrotério”). Ele expõe a essência do mal no ser humano, e merece destaque o fato de que este ser é um homem, possivelmente branco - pelas suas características físicas e externas, tais como: elevado nível cultural (algo pouco provável a um não-branco naquele contexto histórico); sua relação/posição com/na a História - de classe média, e europeu.

Com relação a “Assassinatos na rua do necrotério” (1841), um típico caso de gótico imperial, que remete a um tipo de literatura de invasão (por parte de forças contrárias à europeia que se tornaria tendência apenas no final do século XIX – o vilão assassino é um gorila africano, ou seja, ele vem de uma colônia, um elemento da margem assombrando a metrópole imperialista), sua crítica se volta para os métodos de investigação ineficazes da polícia de um espaço europeu tido como símbolo máximo da civilização, Paris, isto com isenção total de seu narrador estrangeiro, porém de nacionalidade não identificada. Nesta obra, Poe desconstrói ao parecer reforçar uma característica do gótico imperial, segundo Khair (2009), que é a presença de um artefato (objeto ou não) oriundo de uma colônia que vem à Metrópole imperialista para causar medo e/ou destruição. A obra parece um estudo de caso do vasto alcance da racionalidade europeia e do homem civilizado, seu elevado nível de conhecimento científico e filosófico, mas também imprime críticas ao preconceito entre europeus e certos grupos de estrangeiros ao *ethos* local. Aqui Poe também desautoriza a poderosa voz da imprensa - francesa.

Em “O poço e o pêndulo” (1842), Poe se volta para os horrores da Inquisição, sem aparentemente tomar partido, visto que seu narrador se isenta de tecer comentários de forma engajada sobre o assunto. A maldade humana expressa na tortura e na privação da liberdade tem nesta obra uma crítica sutil, mas ferrenha que incide sobre um dos valores mais caros para os americanos, mas que eles, ao seu modo, também o relativizam, visto ser a liberdade possível, de fato, para os que estavam em consonância com o *status quo* local, como mostra Hawthorne, embora de modo explícito. Assim como em outros contos, Poe recorre ao uso de expressões em francês, revelando o

quanto do refinamento daquele grupo europeu lhe era caro e necessário na construção de suas obras.

No caso de “A máscara da morte vermelha” (1842), o autor analisa a maldade e a indiferença de príncipes europeus no contexto da peste bubônica, destacando a insensibilidade deles diante do sofrimento da população indefesa face à ameaça fatal, desconstruindo o ideal de bondade em torno da nobreza tão ideologicamente divulgado nos contos de fadas nos registros europeus, por exemplo. A obra promove justiça poética a todos os grupos abandonados pelo poder público, uma vez que seus representantes são destruídos pela peste, à qual haviam relegado a plebe.

“O gato preto” (1843) pode ser lido como uma alegoria da escravidão (SAVOY, 2002), sobretudo no contexto dos Estados Unidos. O protagonista é um perverso torturador e assassino de gatos pretos e da esposa, sendo ela própria uma representação da nação em seu complicado processo psíquico ao lidar com a figura do negro. A obra pode ser vista como um diário de um criminoso condenado à morte, mas também como um registro da violência doméstica contra a mulher e a visão do americano sobre o negro como animal doméstico, aqui representado pela figura do gato. Neste contexto alegórico, observa-se que a mulher se mostra mais favorável e luta em favor de alguém tão desprovido de poder quanto ela mesma, como ocorreu naquela sociedade, quando grupos feministas voltaram-se para a defesa da população afro-americana, tão desempoderada quando as próprias mulheres.

“O barril de Amontilado” (1846) apresenta um contexto histórico indeterminado, mas recheado de marcas europeias, desde os nomes dos personagens até seus gostos refinados por vinhos, algo tratado de modo irônico pelo autor. Mais uma vez, a maldade injustificada está situada em um espaço marcado pelo que se construiu como ambiente de cultivo de virtudes, como a honra e a amizade, símbolos tidos como de civilização, por parte dos europeus. Entretanto, um homem é embriagado pelo melhor amigo e enterrado vivo por ele.

Diante do exposto, deve-se ressaltar o que pode ser chamado de *avanços* na construção da mentalidade póscolonialista de Poe ao longo da produção dos contos em debate, sobretudo ao imprimir pesadas críticas aos europeus da classe abastada, por ele tratados como assassinos de mente doentia, bem como ao homem americano, igualmente perpetrador de atrocidades em nível patológico, tanto em relação às mulheres quanto aos negros subalternizados. Ainda assim, neste processo de construção

de uma identidade americana própria – e para sua literatura – Poe reproduz elementos da estética e da mentalidade do grupo hegemônico que ele utiliza como alvo e fonte de inspiração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o exposto acima, entende-se que para chegar a temática mais próxima do fazer cultural estadunidense, Poe recua no tempo e no espaço, debruçando-se por vezes, em referentes temporais tão inexatos quanto imprecisos para abordar crimes - contra a humanidade, como em “A máscara da morte vermelha” – uma temática cara ao gótico tradicional, que ele utiliza ironicamente no seu retrato da psique europeia, sobretudo porque seu olhar se volta para o horror, a maldade, a perversidade, a fragilidade que brota daquele solo, por meio de personagens sem identidade cívica. Deste modo, ele (re)abre casos proibidos do passado europeu: a decadência humana e a inveja associadas à bebida (“O barril de Amontilado”), a tortura (“O poço e o pêndulo”), o trato com as doenças e o povo (“A máscara da morte vermelha”), a violência doméstica contra a mulher e contra animais (“O gato preto”).

Sua investigação se dá pelo olhar de narradores que vão do burguês, à vítima de tortura e ao assassino confesso, eximindo-se, enquanto autor, de promover uma literatura engajada e datada historicamente, notadamente pelo fato de que, alguns de seus narradores, comportam-se como estrangeiros, em virtude da escolhas linguísticas e olhar diferente ao *ethos* local, a exemplo de “Assassinatos na rua do necrotério”. Naturalmente que Poe não apresenta uma voz alienada, mas, por vezes e de modo aparente, ela aparece parcialmente engajada em debates existenciais. Ele avalia a questão do indivíduo (a plebe) a mercê de forças poderosas, onde não lhe restam esperanças por parte de ações governamentais, nem familiares, muito menos de amigos, ou de políticos, como em “A máscara da morte vermelha”.

Em todos os casos, o destaque é dado a injunções perversas que dominam em um universo na maioria dos contos – aparentemente - sem saída. Assim, Poe reúne um repertório cultural considerável e analisa-o com um olhar de quem mostra sem comentar os fatos apresentados, o que ressalta a dramaticidade de cada panorama retratado, conferindo a cada obra, um olhar subversivo contra a ordem estabelecida, contra a realidade histórica ali apresentada, especialmente questões de política e poder,

desconstruindo paradigmas sobre: o poder da mídia europeia e o preparo da polícia parisiense (“Assassinatos na rua do necrotério”), dentre outros.

Ele exima-se de engajar-se ao social de modo óbvio, mas oferece um trânsito constante, embora sutil, na sua crítica, por questões das mais relevantes e perturbadoras da história da humanidade, por meio de um gênero, o gótico, que lhe permite tal abertura, sobretudo porque na estética gótica, os horrores costumam acontecer em solo estrangeiro, tanto para “esconder” o que se passa em casa, como para validar posturas colonialistas acerca da suposta decadência moral ou barbárie cometida em terras estranhas, ao *ethos* do país europeu que a produziu. Assim, esta prática literária europeia é operada de modo, por vezes, reverso pelo autor, que situa a loucura, a maldade injustificável, a perversidade, mentes doentias em europeus, através de histórias se passam naquele continente.

Nesse sentido, Poe discute por meio de que é externo à cultura do seu país sem aparentar motivação ideológicas práticas culturais reproduzidas em solo local, acionando conexões entre elementos locais e universais, potencializando a ênfase na capacidade humana de herdar de seus ancestrais, valores e posturas reprováveis, proscritas à luz do dia, mas postas em prática no oculto da noite, isto é, na mente humana.

Na perspectiva linear aqui apresentada, isto é, analisando-se os contos citados acima em ordem cronológica até “O gato Preto”, observa-se que ele faz uma espécie de mapeamento do território cultural que deu origem ao seu povo, através de um levantamento do arquivo cultural do qual ele origina, assumindo o papel de investigador cultural, pelo viés psicanalítico que a arte lhe permite.

Na verdade, relações (inter)nacionais que envolvem demandas históricas e míticas fazem parte do *ethos* de um povo, por isso, de um modo ou de outro, a literatura de um determinado autor apresentará um recorte quer regional quer nacional ou continental, muitas vezes estendendo-se ao universal. Em virtude disso, a postura tanto política, quanto cultural e filosófica dele nem sempre é plenamente perceptível para o público do seu tempo, sobretudo quando o ambiente histórico, geográfico, espiritual e mítico subjazem ao teor das discussões apresentadas no texto literário parecem dissociadas ao tempo e espaço presente.

Todavia, no caso dos contos de Poe acima citados, isto ocorre de modo subversivo, diferente do que se vê em Hawthorne. Neste autor, a verdade moral

americana parte de um imaginário coletivo nacional, fruto de uma clara subjugação histórica. Já em Poe, parte de um imaginário individual, embora igualmente resultante de uma realidade cultural idêntica, porém tratada de modo mais profundo, no sentido de que busca as origens remotas dela. Hawthorne examina como que águas profundas dos rios americanos na sua análise gótica do passado estadunidense, ao passo que Poe mergulha no oceano atlântico e abre covas europeias para buscar origens do mal que atormentam o solo e os *ethos* americanos.

A investigação de Poe se volta inclusive para o universo das artes. O recurso de utilizar diversos gêneros (literários) em seus contos, tanto narrativos quanto poéticos, demonstra a intencionalidade discursiva de Poe de voltar-se também para expressões linguísticas de valores culturais internacionalmente reconhecidos, a exemplo de palavras e expressões em latim e francês, tem como referência direta a outros textos, tais como: valsas, livros, autores, reportagens, epígrafes, dentre outros. Estes elementos formam um corpo vocabular que ilustra a valorização de certos signos consubstancialmente atrelados às culturas sancionadas pelo saber anglo-americano. Tudo isto denuncia a circularidade cultural que ainda permeava as práticas históricas estadunidenses e que cristalizavam signos de saberes culturais imitáveis à época do autor, como se via nas produções literárias de até então, tributárias à europeia.

Comparando Hawthorne com Poe, pode-se dizer que este último parece ir mais fundo do que o primeiro na sua investigação de certos “aspectos da nação”. Hawthorne olha para o passado americano, construído por uma geração já em processo de conscientização enquanto americanos, o que parece ser seu objetivo, como se pode ver nos contos de sua autoria, acima aludidos. Entretanto, Poe analisa as origens da maldade na sua raiz mais profunda, aquela que vem da Europa e de civilizações mais antigas, mas que ajudaram a formar o que viria a ser aquela do Novo Mundo. Ao passo que um age como coveiro, o outro assume um olhar de psicólogo e detetive da história.

É importante que se destaque aqui um fato por demais conhecido, mas que colabora com a tese aqui defendida e responde ao anseio expresso por Emerson acima mencionado. Poe funda o gênero “literatura policial” com “Assassinatos na rua do necrotério.” Sua temática não parece contemplar a cor local almejada por Emerson, mas sua estética será a primeira a influenciar escritores europeus e ele é o primeiro americano a inaugurar um gênero literário e a tornar-se precursor de um “movimento” literário, o simbolista. Isto valida a colocação feita no primeiro parágrafo destas

considerações finais acerca da postura adotada por Poe ante a história mundial, cujas raízes se espalharam qual rizoma na mentalidade estadunidense que ele não referencia, mas que, pelo conjunto de sua obra e contexto de produção delas, se pode conjecturar, lhe serve como fonte de motivação.

REFERÊNCIAS

In: HOFFMAN, Michael & MURPHY, Patrick. **Essentials of the theory of fiction**. Duke University Press, 1988.

BALDICK, Chis. **The concise Oxford dictionary of literary terms**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

BRADBURY, Malcolm & TEMPERLEY, Howard. **Introdução aos estudos Americanos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

CIRLOT, J. E. **A dictionary of symbols**. London: Routledge, 1996.

CUDDON, J. A. **The Penguin dictionary of literary terms and literary theory**. 4th edition. New York: Penguin Books, 1996.

ELLIOT, Emory (ed). **The Columbia history of the American novel**. New York: Columbia University Press, 1991.

FANON, Franz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. de Maria Adriana da Silva Caldas. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

FLEENOR, Juliann E. (ed). **The female gothic**. London: Eden Press, 1983.

GILBERT, Sandra & GUBAR, Susan. **The Norton anthology of literature by women: the traditions in English**. New York: W. W. Norton, 1996.

GOTLIB, Nádia Batella. **Teoria do conto**. 5a edição. São Paulo: Editora Ática, 1990.

HAWTHORNE, Nathaniel. **The scarlet letter**. Hertfordshire: Wordsworth Classics: 1992.

HIGH, Peter B. **An outline of American Literature**. New York: Longman, 2000.

HOGLE, Jerrold (ed). **The Cambridge companion to gothic fiction**. New York: Cambridge University Press, 2002.

KHAIR, Tabish. **The gothic, postcolonialism and otherness: ghosts from elsewhere**. London: PalgraveMacmillan, 2009.

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFCG

MCMICHAEL, Geroge; LEONARD, S. James. **Concise anthology of American literature**. 6thed. New Jersey: Pearson, 2006.

MORAES, Vinícius (coord). **Contos norte-americanos: os clássicos**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

MORETTI, Franco. **Atlas do romance europeu: 1800 – 1900**. Trad. de Sandra Gardini Vasconcelos. São Paulo: Boitempo, 2003.

NEGRI, Paul (ed). **Great American short stories**. New York: Dover Publications, Inc., 2002.

HOFFMAN, Michael & MURPHY, Patrick. **Essentials of the theory of fiction**. Duke University Press, 1988.

OUSBY, Ian (ed). The Wordsworth companion to literature. In: **English**. Hertfordshire: WordsworthReferences, 1992.

RUBIN-DORSKY, Jeffrey. The early American novel. In: ELLIOT, Emory (ed). **The Columbia history of the American novel**. New York: Columbia University Press, 1991.

SAVOY, Eric. The rise of American gothic. In: HOGLE, Jerrold (ed). **The Cambridge companion to gothic fiction**. New York: Cambridge University Press, 2002.

**ESCOLA SEM PARTIDO: PROMOVENDO A NEUTRALIDADE E
IMPARCIALIDADE A PARTIR DA IDEOLOGIA
CONSERVADORA**

Francisco Iarlyson Santana de Andrade
Iarlyson.Santana@outlook.com

Tulio Cesar Fernandes de Moraes
UFCG/CFP
tulio-b@hotmail.com

RESUMO

O projeto denominado “Escola sem Partido” diz ter como objetivo geral afastar qualquer tipo ligação ideológica partidária de dentro das salas de aulas, para isso, o projeto propõe policiar e moderar a atuação do professor dentro de sua prática docente. Segundo os organizadores do projeto, em muitas escolas do Brasil os professores atuam como doutrinadores, impondo concepções políticas, silenciando divergências politicamente incorretas e promovendo as ideias de esquerda. Buscamos então discutir os limites, contradições e atrasos que o projeto pode impulsionar não obstante somente nas escolas, mas como na formação de novos cidadãos, que estarão despreparados para conviver em uma sociedade plural e democrática. Como base teórica para isso, nós utilizaremos do autor Fernando de Araújo Penna. E como fonte, além do projeto, usaremos as entrevistas e textos dos organizadores deste dito projeto.

Palavras-chaves: Escola sem Partido; Ensino; Política; Ideologia; Conservadorismo.

INTRODUÇÃO

A educação é uma ferramenta de formação humana, e como qualquer ferramenta ela tem determinadas funções, funções que nesse caso são essencialmente o foco na construção de indivíduos que se adequem a sociedade em que estão inseridas. Isso claro, sendo parte de um processo em que a educação prepare as pessoas para o convívio social. Por isso se deve “[...] pensar a educação tendo como objetivo principal a formação, não como novos modismos que nos paralisam.” (SILVA, 2010, p. 87-88). Ou seja, não importa o modelo, e sim o papel de construção humana dos indivíduos.

A importância da escola no processo de formação é inegável, afinal, “Quanto às escolas, sem elas cada geração teria que começar do zero ou, como as sociedades que

existiram antes das escolas, permanecer praticamente inalterada durante séculos.” (YOUNG, 2007, p. 1288). A escola tem o papel de transportar hábitos, conhecimentos e costumes de geração em geração. É um processo contínuo, que ainda hoje carrega em si um hegemônico protagonismo, apesar de que divide o espaço com outros espaços de formação, como a TV, rádio e nos últimos anos, para internet. Porém nenhum consegue superar ou enfraquecer a forte atuação do processo educacional escolar sobre a construção de indivíduos e suas relações sociais. “A escola cumpre uma função social essencial à formação dos novos cidadãos, na medida em que os saberes selecionados por uma sociedade e os seus valores serão transmitidos e construídos mediante ações educativas.” (KLEIN; PÁTARO, 2008, p. 4).

O educar é uma questão bastante subjetiva, porque em muitas vezes a questão educar tem um amplo campo de percepções e valores morais. No seio da sociedade brasileira ainda existe um grande debate em volta de quem seria o papel de educar: da família ou da escola? Porém, se pensamos que a educação tem o papel de preparar indivíduos para as vivências do mundo, não existe instituição mais preparada do que a escola, diga-se, o estado.

Isso significa que, se as escolas devem cumprir um papel importante em promover a igualdade social, elas precisam considerar seriamente a base de conhecimento do currículo, mesmo quando isso parecer ir contra as demandas dos alunos (e às vezes de seus pais). (YOUNG, 2007, p. 1297)

Claro que, o estado/governos também é os mais interessados em promover uma educação que evite conflitos sociais e que garanta maior convivência, tolerância e respeito em uma sociedade diversificada e plural como é a brasileira.

E dentro dessa atuação da educação se insere a participação do professor e a sua missão de educar. “A prática educativa necessita constituir-se num diálogo entre os sujeitos, numa articulação entre pensamento e ação, na formação de indivíduos responsáveis e à altura dos problemas e dos desafios do mundo em que vivemos.” (SILVA, 2010, p. 90). Ou seja, que construa e apronte o indivíduo para o convívio em uma sociedade diversificada, entre os seus limites e possibilidades sociais.

Mais do que isso, a educação tem esse respectivo papel de formação, que com isso instrui os alunos a buscarem direitos e a participar do espaço democrático. Todas essas questões cabem ao papel do professor, claro que a família e a sociedade têm do

mesmo modo um papel importante, principalmente fazendo parte do processo de formação cidadã das crianças e adolescentes. (KLEIN; PÁTARO, 2008, p. 1):

A importância da escola em nossa sociedade pode ser medida pelo tempo que nossas crianças e jovens passam em seu interior, ao menos 12 anos de suas vidas. Esta é a única instituição social de frequência obrigatória que alcança a todos e todas das novas gerações.

Devido a isso, a educação fez e faz parte de grandes e complexos conflitos e debates de interesses políticos, digam-se, ideológicos. Esses conflitos e debates, sempre se fizeram presentes nas discursões sobre o modelo educacional que está sendo adotado hoje, e o que pode ser adotado futuramente com as reformas que estão por vir, porém, nos últimos anos, mas precisamente no século XXI, a polarização política entre a esquerda e a direita vem se penetrando cada vez mais em volta do debate curricular. Afinal, ter a educação brasileira como um processo de formação cidadã, querendo ou não, é um processo político. E é nesse papel de formação cidadã, onde se encontra a grande divergência entre os envolvidos.

E como a educação é um processo político, ele pode impulsionar posicionamentos que contrariam determinadas agendas políticas, como por exemplo, a conservadora. Já que, se o objetivo da educação no Brasil é preparar os alunos para o convívio social em sua mais ampla diversidade, com a promoção do respeito, tolerância e desconstrução de conceitos pejorativos, a agenda conservadora estaria sendo violada, particularmente pela desconstrução de conceitos. Como pessoas que buscam conservar a tradição e os costumes, que em muitas vezes, desrespeitam minorias com piadas, hábitos, costumes e termos pejorativos. A atuação da escola em combater e desconstruir essa prática colaboraria com o combate ideológico da agenda da direita conservadora brasileira.

Dentro desse cenário polarizado, nasce o Projeto Escola sem Partido. O projeto surge em um momento oportuno para se promover, já que ele acaba sendo fruto desse forte contexto de polarização e disputa entre a esquerda com a direita conservadora. A ideia do projeto era produzir uma forma conter o avanço da agenda educacional mais “humanista”, “plural” e “democrática”, que para a direita conservadora atendia os interesses da esquerda.

Para isso, o projeto se utiliza da argumentação de que, os professores não podem, nunca, questionar o ensinamento familiar do aluno, e também, não podendo

abordar em sala de aula alguns temas polêmicos, como sexualidade e gênero. Não obstante ditar o que o professor pode ou não fazer em sala de aula, o projeto ainda avança para como deve ser a atuação dos professores dentro de sala de aula. Para o projeto, os professores devem somente: passar sempre com a mesma dosagem as duas ou mais versões sobre o mesmo assunto; do mesmo modo, com isso passar o conteúdo de maneira totalmente isenta e neutra, ou seja, sem dar nenhum tipo de opinião pessoal sobre o conteúdo. Para que assim, não se posicionem ou cheguem a potencializar ou atenuar determinada visão do conteúdo. Isso claro, na visão dos idealizadores e apoiadores do projeto. Infelizmente, isso engessa a educação, já que “Se o trabalho escolar não estiver pautado num projeto transformador das relações sociais, nas virtudes e na ética, a ação educativa se reduzirá a uma simples instrução, não podendo ser jamais uma educação formadora.” (SILVA, 2010, p. 90).

Se for tirado do professor o papel de formação cidadã, a sociedade acabará engessada, porque com isso o espaço de formação cidadã ficará reservado somente para o núcleo familiar ou no determinado grupo social em que se está inserido. Entretanto não podemos cobrar um determinado aprofundamento de cidadania para um indivíduo com formação limitada, tira da escola o papel de formar cidadã é restringir e transformar em privilégio a prática cidadã, mas o pior é não permitir a construção de uma sociedade mais justa, preparada e tolerante. “Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares.” (YOUNG, 2007, p. 1297).

Infelizmente, em pleno século XXI, o entendimento ao espaço que se ocupa e o respeito que se deve ter pelo outro é um privilégio de poucos. Por isso que, retirar esse direito da escola e, propriamente, do professor, acabaria elitizando a compreensão social o entendimento e a participação no sistema democrático, à consciência social e ao pensamento crítico. Mas tudo isso faz parte de um processo de omissão assumida, daqueles que não toleram uma sociedade transformadora, que não se prende em dogmas e em costumes do passado.

Por isso, o objetivo deste trabalho é apresentar os limites, contradições e atrasos que o projeto Escola sem Partido pode promover a educação brasileira. Não obstante ainda, como o projeto pode colaborar para que a formação dos alunos não os prepare para compreender e resolver os limites a serem enfrentados, e de não os formar para o

convívio social e democrático em uma sociedade altamente diversificada e plural. Para isso, pretendemos analisar o projeto em si, entrevistas e alguns textos do movimento idealizador do projeto.

A VISÃO DETURPADA E IDEOLÓGICA SOBRE A ATUAÇÃO DOS PROFESSORES

O idealizador e fundador do projeto, Miguel Nagib, diz em entrevista que foi motivado a produzir o projeto por uma questão pessoal, onde sua filha foi vítima de uma “espécie” de doutrinação ideológica de esquerda, promovida por seu professor de história (REMY, 2018). Foi com isso que o advogado passou a se preocupar e buscar alternativas para denunciar e mudar essa realidade que, segundo ele, é comum na educação.

Foi por esse acontecimento, segundo ele, que o projeto foi construído, a ideia era retirar do professor o poder de impor posicionamentos políticos e ideológicos, e ainda, o de fazer uma patrulha politicamente incorreta nas opiniões dos alunos (REMY, 2018). A ideia no caso era de retirar o papel de participação do professor no processo de construção de ideias dos alunos. Mas não é só isso, o projeto ainda descrevia a maneira na qual o professor deveria se postar em sala de aula em relação ao conteúdo ministrado, algo que veremos mais adiante.

Essencialmente, o projeto tinha um foco em acusar professores e educação escolar de forma geral, de estarem a serviço de uma agenda de propaganda da esquerda política, fazendo a chamada doutrinação dos alunos. Porém, com o tempo, isso foi se ampliando para outras pautas. Dentre essas novas pautas entrariam à sexualidade e os estudos de gênero, foi através desse último que o movimento ganhou bastante visibilidade e passou a assustar e ameaçar de forma clara a educação brasileira.

Para os simpatizantes e idealizadores do projeto, a questão de gênero tinha como objetivo destruir a família “tradicional” e promover uma dita “ideologia” de gênero, onde o foco era unicamente promover a homossexualidade. “A 'doutrina política e ideológica', apesar de ser o foco de todas as variações do projeto de lei e da atuação do movimento Escola sem Partido, não é definida explicitamente em nenhum dos artigos do projeto.” (PENNA, 2016, p. 46).

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFMG

E que segundo eles, barrar a questão de gênero das escolas seria uma forma de “proteger” as crianças de abusos promovidos tanto pelos professores, como pela esquerda. Porém Penna deixa claro que (2016, p. 53):

Existe um uso intencional de termos para desqualificar esse debate em sala de aula. Gênero não é ideológica, mas sim teoria. A discussão dessa teoria em sala de aula tem como finalidade problematizar as relações de gênero na nossa sociedade e em sua história, especialmente como forma de desconstruir o machismo, a homofobia e outras formas de desigualdade de gênero.

O movimento que construiu o projeto não enxerga, por exemplo, a importância debates e discussões de gênero em sala de aula. O foco resultaria somente na promoção de uma nova realidade vivenciada por todos nós, e não no incentivo em ser homossexual. Existe por parte desse movimento uma concepção de que estudos sobre gênero sejam na verdade uma ideologia para promover a ideia de que, “homem não nasce homem e que nem mulher nasce mulher”, e com esse tipo de conteúdo se ampliaria a homossexualidade no seio da sociedade, assim destruindo a família e a humanidade. É um discurso que soube envolver e enganar a sociedade, principalmente os setores mais conservadores que nunca engoliram ou toleraram a homossexualidade e as pautas LGBTs.

Infelizmente, a ideia de não permitir esse tipo de conteúdo vai acabar por comprometer e atrasar a promoção de uma sociedade que trate com mais humanidade e respeito, indivíduos que se comportam, se vestem e se identificam de maneira diferente da mais tradicional. O objetivo do estudo de gênero na verdade nunca foi ideológico, e sim de sempre conscientizar os alunos sobre uma realidade em que muitos não conhecem por falta de acesso, ou por vivermos em uma bolha social putadas pelo que nossa sociedade conservadora acha melhor falar. Inclusive, muitas vezes essas bolhas são construídas pela própria família que quer fugir de explicações e polêmicas. Penna mesmo lembra que são (2016, p. 53):

[...] interesses privados de algumas famílias desejam proibir que os alunos da Educação Básica sequer entrem em contato com essas discussões, por irem contra as suas convicções pessoais. O interesse coletivo de viver em uma sociedade mais igualitária é sobrepujado por vontades particulares de uma parcela dessa mesma sociedade.

É dever da escola ser o local ideal para esse processo de formação social tolerante e plural. A ideia de que as únicas propostas do projeto são de: neutralidade,

imparcialidade, pluralidade e o direito de que foi ensinado em casa não possa ser corrigido em sala de aula, tem como única finalidade resguardar o direito de fugir de debates e questões incômodas, porém necessárias. Ao mesmo tempo de garantir que passem se perpetuar valores intolerantes, como preconceitos e discriminações a pessoas de diferentes orientações sexuais, etnias etc. Cobrar neutralidade em temas de subjetividade é bastante contraditório, se até mesmo “A prática pedagógica não é neutra. Ao contrário, ela é permeada pelos valores da sociedade que, ao transmiti-los, influencia os indivíduos.” (SILVA, 2010, p. 90).

Entretanto, como maneira de propagar uma agenda conservadora, o objetivo do grupo autor do Projeto Escola sem Partido foi sempre de silenciar e cercear a atuação e opinião do professor no processo de formação cidadã dos alunos. Veem até no PND (Plano Nacional de Educação), uma ameaça a sua condição moral e religiosa, como visto em um dos textos do blog do movimento¹³⁶.

O que assusta o grupo do movimento é que dentro de sala de aulas existam debates e discussões aprofundadas sobre temas que antes eram tidos como tabus, ou que, a opinião do grupo familiar era tida como verdade única e inquestionável. No blog do movimento, um texto com o título denunciativo *Professor de filosofia pede para alunos relatarem ‘coisas negativas’ que seus pais lhes fizeram*¹³⁷ relata como muitos núcleos familiares não aceitam questionamentos.

Existem outros fatores que podem motivar o movimento. Como tentativa colocar os alunos em uma situação alheia a sociedade, como a de não debater questões de gênero e sexualidade em sala de aula. Assim, reservando esse direito somente a família, sem preocupação, por exemplo, de que muitos dos casos de abusos sexuais se dão exatamente no núcleo familiar, dificultando assim, a identificação da violência por parte da vítima.

De forma geral, o que o professor faz em sala de aula é proposto pelo o estado, os professores não são nenhum tipo de organização com objetivos de “doutrinar para a esquerda”, e sim com objetivos de atender a demanda do estado em ter uma educação cidadã, que promova o pensamento crítico.

¹³⁶ CONSTANTINO, Rodrigo. **Plano Nacional de Educação: uma ameaça à liberdade**. 2014. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/o-papel-do-governo-categoria/471-plano-nacional-de-educacao-uma-ameaca-a-liberdade>>. Acesso em: 3 ago. 2018.

¹³⁷ PROFESSOR de filosofia pede para alunos relatarem "coisas negativas" que seus pais lhes fizeram. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/defenda-seu-filho-categoria/631-professor-de-filosofia-pede-para-alunos-relatarem-coisas-negativas-que-seus-pais-lhes-fizeram>>. Acesso em: 05 set. 2018.

LIMITES E CONTRADIÇÕES DO PROJETO ESCOLA SEM PARTIDO

Segundo o projeto Escola sem Partido, o professor tem a seguinte função:

- I - não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária;
- II - não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;
- III - não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;
- IV - ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito;
- V - respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções;¹³⁸

Como vemos o projeto Escola sem Partido bloqueia totalmente o direito de o professor passar o seu ponto de vista ou/e que faça uma análise crítica do conteúdo. O projeto também impede a participação do professor e da escola no processo de formação dos alunos. Por isso que, se o projeto for aprovado a escola vai conseqüentemente perder o papel de construção cidadã e participativa dos alunos no cenário político e social. A escola com isso voltaria a ser novamente um espaço educacional conteudista, onde o papel principal do aluno e do professor se resumiria somente na reprodução da matéria, sem se preocupar e questionar todo o processo em que situa o conteúdo, os alunos e a aula. Com isso, nem mesmo a contextualização do tema estaria na alçada do professor. Segundo o movimento (PENNA, 2016, p. 46):

Falar sobre o que está acontecendo no mundo ao redor da escola não seria parte da tarefa do professor, quando ele o fizesse, estaria se desviando da função, que seria ensinar a matéria. Segundo essa proposição, a escolarização deveria limitar-se à transmissão de um conhecimento produzido em um outro espaço, sem dialogar com a realidade em que o aluno está inserido.

Opiniões, análises críticas e conteúdos que promovam tolerância social as diferenças, não seriam mais permitidas por pena de punição aos profissionais da educação que proporcionam esse tipo de aula. Para os idealizadores do projeto, esse tipo de coisa é nada mais nada mesmo do que uma espécie de “doutrinação esquerdista”. A ideia de doutrinação poderia ser utilizada para silenciar de vez o professor em todas as esferas, e até mesmo fora da sala de aula, onde seus momentos de reivindicação ou

¹³⁸ ANTEPROJETO DE LEI FEDERAL. Disponível em: <<https://www.programescolasepartido.org/pl-federal>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

divergências poderiam ser ameaçados por meio de perseguições e acusações de ser o dito doutrinador.

Uma desavença contra algum dirigente público poderia resultar uma perseguição por intermédio do projeto, já que ele não deixa claro ou não expressa a dificuldade em rotular o que seria doutrinação ou não, ficando assim a cargo de um poder político ou administrativo não esclarecido. Do mesmo modo que, o projeto não deixa claro como funcionaria esse sistema de denúncias e apurações contra os professores que persistirem a preservar em suas aulas espaços para “propagandear ideias de esquerda”. Nem muito menos como aconteceria o dado processo, processo esse que estaria mais para inquisitorial do que institucionalmente legal.

Na verdade, o projeto não detalha em nenhum momento como se daria o direito de defesa do professor. Essa lacuna perigosa poderia proporcionar aos profissionais da educação uma grave perseguição por motivações que fogem até mesmo da responsabilidade do projeto. Aprovação deste projeto representaria não somente atraso na educação brasileira, como também uma grande ameaça para a autonomia e autoridade dos professores perante sua prática profissional. “A desqualificação do professor no projeto aparece como a remoção, até explicitamente, de todas as atribuições do professor, chegando ao extremo de excluir a sua liberdade de expressão.” (PENNA, 2017, p. 41).

Outro limite que projeto tende a proporcionar é o de que o professor não pode em momento nenhum corrigir as concepções dos alunos. Um aluno que tem ideias racistas e/ou intolerantes não poderá em nenhum momento sofrer uma intervenção do professor. E nem mesmo o professor poderá se posicionar sobre a questão em sala de aula, já que isso seria considerado um posicionamento do profissional frente à educação familiar, resultando assim em uma doutrinação.

Para os idealizadores do projeto, em especial Miguel Nagib, a formação educacional dada em casa no que se refere a questões religiosas e morais, não deve ser violada em nenhum momento pelo estado, escolas e professores (CABRAL, 2017). Segundo eles, os seus filhos são suas poses, é que por isso, cabe a eles a responsabilidade de estipularem o que é ou deixa de ser importante referente ao seu posicionamento político, moral, sexual e social. Segundo Penna (2016, p. 52):

[...] defendendo que ninguém possa sequer dialogar sobre esses temas com as crianças e os jovens. Independentemente de quais sejam os valores morais

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFMG

transmitidos pelos pais aos filhos, eles não poderiam ser contraditos na escola. Essa é uma proibição completamente absurda, pois impediria a construção dos valores necessários a uma convivência democrática e o combate de toda forma de valores preconceituosos.

Porém a criança também pertence à sociedade, e se queremos a construção de uma sociedade que respeite as diferenças, devemos antes de tudo promover um ensino mais inclusivo. No entanto, com o avanço de projetos como o Escola sem Partido, ideais como esse acabam ficando ameaçadas.

Segundo Miguel Nagib, os professores estariam usurpando a autoridade moral dos pais. E então, uma dessas pessoas fala no vídeo que um ótimo exemplo dessa usurpação da autoridade moral dos pais seria a lei da palmada. Então, ficam as perguntas: a lei da palmada é uma usurpação do direito moral dos pais? Essa autoridade passa pela violência contra as crianças, é isso? O movimento Escola sem Partido adota, depois desse vídeo, o lema “#NãoMexamComAsNossasCrianças, #MeusFilhosMinhasRegras”. Uma das imagens que captura isso, um dos memes, coloca uma “família tradicional” (um homem e uma mulher, com um filho e uma filha), com os pais segurando um guarda-chuva, no qual está escrito “minha família, minhas regras”. (PENNA, 2017, p. 45)

Já o autor Gaudêncio Frigotto em seu livro, “escola sem partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira” vai comparar o projeto da Escola sem Partido à figura mitológica grega da esfinge, que se encontra como guardiã da cidade de Tebas. Nessa comparação o autor denota que o projeto de Escola sem Partido se porta como uma esfinge, cujos enigmas são indecifráveis e ao mesmo tempo possui uma formação ameaçadora, onde nas próprias palavras do Gaudêncio (2017, p. 17):

Na mitologia grega, a esfinge tinha o corpo composto por parte leão e outra parte mulher; ficava na porta da cidade de Tebas e devorava todos que passassem e que não soubessem responder ao enigma: *que criatura pela manhã tem quatro pés, ao meio-dia tem dois e à tarde tem três?* Consta da lenda que a esfinge devorou todos que passaram, pois ninguém havia decifrado o enigma.

Através dessa comparação, Gaudêncio também vai nos mostrar o perigo próximo que esse modelo de pensamento representa para a sociedade. À medida que o autor vai expor as prerrogativas que os delatores deste projeto irão querer tomar, quanto ao controle, seja de livros didáticos, seja da própria didática do professor, fazendo assim um papel de um fiscalizador educacional se relacionando diretamente a um ditador.

Acusam os professores de serem doutrinadores e ideológicos, mas não enxergam em sua própria proposta um objetivo político claramente conservador e reacionário, ou seja, também ideológico. O que o projeto quer na verdade é se utiliza da educação do estado para promover a neutralização do seu dito ou eleito opositor. A atuação conservadora desse grupo tenta inibir a construção de uma sociedade mais diversificada e tolerável, se prendendo ainda em velhos valores que já entraram em desuso na atual sociedade contemporânea.

CONCLUSÃO

Em suma, o projeto Escola sem Partido tem apenas a finalidade de ser um dos meios para permitir e garantir o mais cômodo avanço da agenda conservadora entre crianças e jovens, do ensino fundamental e médio. Com cerceamento da liberdade de expressão do professor, fica a garantia de que as convicções morais e religiosas repassada no núcleo familiar jamais serão questionadas.

Com o projeto fica garantida também a falta de questionamento ou elaboração de um pensamento crítico. Já que não se dará o direito de questionar, nem mesmo em sala de aula, a desconstrução ou reflexão de valores intocáveis. O ideal era a escola (SILVA, 2010, p. 95):

[...] se constituir num espaço de convivência, onde os educandos possam exercitar os valores da paz, da tolerância, da justiça e da liberdade. A escola se tornará agente de emancipação se formar o homem livre, libertando-o de tudo aquilo que o aliena e o aprisiona.

Mas não é só isso, o projeto também apresenta grandes lacunas, limites e contradições, como por exemplo, se diz anti-ideológica, mas o próprio projeto em si é ideológico. Já que em suas propostas encontramos pautas conservadoras, logo com isso deixa claro seu posicionamento político. Se afastando assim, da ideia de neutralidade e imparcialidade que o projeto divulga buscar nas salas de aula pelo Brasil.

Por fim, como vemos o projeto serve mais para o avanço da ideologia conservador e o abatimento da possibilidade da construção de uma sociedade mais democrática. Por que, “Ora, quando temos em mente o desenvolvimento da democracia e a efetivação da cidadania, pensamos em uma escola que forme nossos jovens

orientados para a participação social e respaldados por valores como tolerância, equidade, justiça social.” (KLEIN; PÁTARO, 2008, p. 5).

REFERÊNCIAS

CABRAL, Pedro. **Entrevista com Miguel Nagib, fundador e coordenador do Escola Sem Partido**. 2017. Disponível em: <<https://olharatual.com.br/entrevista-com-miguel-nagib-fundador-e-coordenador-escola-sem-partido/>>. Acesso em: 31 ago. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **ESCOLA “SEM” PARTIDO: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Lpp, 2017. p. 17-34.

KLEIN, Ana Maria; PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira. A escola frente às novas demandas sociais: educação comunitária e formação para a cidadania. **Revista Cordis**, São Paulo, v. 1, p.1-18, 2008. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/revistacordis/downloads/numero1/artigos/1_escola_novas_demandas.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2018.

PENNA, Fernando de Araújo. Programa "Escola Sem Partido": uma ameaça á educação emancipadora. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim (Org.). **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. p. 43-58.

PENNA, Fernando de Araújo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **ESCOLA “SEM” PARTIDO: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Lpp, 2017. p. 35-48.

REMY, Marina. **Miguel Nagib: A confusão entre liberdade de ensinar e liberdade de expressão é o flagelo da educação brasileira**. 2018. Disponível em: <<https://www.jornalhoraextra.com.br/entrevista/miguel-nagib-escola-sem-partido/>>. Acesso em: 01 set. 2018.

SILVA, Mário Antônio da. Educação e Formação Humana: algumas considerações. **Revista da Faculdade de Educação**, Cáceres, v. 13, p.87-100, 2010. Disponível em: <http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_13/artigo_13/87_100.pdf>. Acesso em: 02 set. 2018.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, p.1287-1302, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2018.

**LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA, EDUCAÇÃO EM DIREITOS
HUMANOS E CIDADANIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

*Kaégila Maria Vieira da Silva*¹³⁹

URCA

kaegilamvsilva@hotmail.com

*Alane do Nascimento Moura*¹⁴⁰

URCA

Alanemoura07@gmail.com

*Isabelle de Luna Alencar Noronha*¹⁴¹

URCA

isabellealencar@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho cujo tema “Livro Didático de História, Educação em Direitos Humanos e Cidadania nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental”, tem como objetivo apresentar discussões acerca do ensino da história em diálogo com a temática de direitos humanos. O ensino de História no Ensino Fundamental I deve ajudar o aluno a entender a história como uma disciplina viva e dinâmica. Partir de uma lógica construtiva que contribua para formação do pensamento crítico, no conhecimento de seus direitos, na construção de valores e no respeito à diversidade. O texto traz, pois, esta discussão, tendo por base a análise de um livro didático do ensino de História (4º série do Ensino Fundamental) adotado em escolas públicas da cidade de Crato, no sentido de encontrar, ou não, referência a esta temática, bem como a formas de orientação para conduzi-la.

Palavras-chave: Livro Didático; Direitos Humanos; História; Educação.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho intitulado “Livro Didático de História, Educação em Direitos Humanos e Cidadania nas Series Iniciais do Ensino Fundamental” tem como objetivo analisar se a temática dos Direitos humanos vem sendo ou não abordada em

¹³⁹Bolsista PIBIC – Kaégila Maria Vieira da Silva. Universidade Regional do Cariri-URCA. E-mail: kaegilamvsilva@hotmail.com.

¹⁴⁰ Bolsista PIBIC – Alane do Nascimento Moura. Universidade Regional do Cariri-URCA. E-mail: alanemoura07@gmail.com.

¹⁴¹Orientadora – profa. Dra. Isabelle de Luna Alencar Noronha. Depto. Educação URCA. E-mail: Isabelle.luna@urca.br.

livros didáticos de História. É parte do projeto de pesquisa sobre livros didáticos do ensino de história nas séries iniciais que ora as autoras desenvolvem e recebe apoio financeiro do PIBIC/URCA. O exemplar escolhido para ser tratado neste texto, foi um livro didático de história da 4º série do ensino Fundamental, adotado pelas

Escolas da rede municipal da cidade de Crato-Ce. Os estudos que fundamentam este trabalho estão em Fermiano e Santos (2014), Selbach (2010), dentre outros.

O livro didático é um dos principais instrumentos utilizados pelos professores em sala de aula, serve como um guia que orienta o trabalho docente. A nossa indagação é saber quais conteúdos vem sendo discutidos dentro dos livros didáticos de história com relação aos direitos humanos. Parte-se da premissa de que o livro ajuda a formar opiniões sendo um instrumento de poder ideológico.

O livro didático de História tem o dever contribuir efetivamente para a formação do indivíduo no que se refere ao seu processo de construção de identidade, no conhecimento dos seus direitos como pessoa, na consciência dos deveres e na prática da cidadania. Portanto, a realização desta pesquisa justifica-se pela relevância de se trabalhar a história atrelada com a temática dos Direitos Humanos, uma vez que se faz necessário começar a discutir assuntos referentes a essa temática com os alunos já nas primeiras séries iniciais.

É parte do processo de ensino fazer conhecer a importância dos direitos humanos conquistados ao longo da história, sua função no meio social e sua contribuição na construção de um mundo mais justo para todos. Começar a construir junto do aluno conceitos básicos e necessários para a sua formação humana, intelectual e social.

Os procedimentos metodológicos para a realização desta pesquisa se efetivaram por meio de leituras bibliográficas, sendo assim, é um trabalho científico de caráter qualitativo, que de acordo com Severino (2000, p. 145) requer pesquisa e reflexão, autonomia e rigorosidade.

Esta pesquisa se constituiu como componente significativo para a nossa compreensão a respeito da importância da temática dos Direitos Humanos e sua presença no ensino de História.

O livro didático escolhido, especificamente para a escrita desse texto, pertence ao 4º ano do ensino fundamental e é adotado nas escolas públicas da cidade do Crato-CE. Da análise concluímos que a temática dos Direitos Humanos é abordada de forma

superficial o que exige um professor melhor formado e afeito com o conteúdo para ter a sensibilidade de trazê-lo para o âmbito escolar.

A TEMÁTICA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

Trabalhar a temática dos Direitos Humanos no ensino de história é mais que uma indicação legal, é entender que “O maior potencial do ensino de história é, pois, contribuir para localizar a criança no seu contexto e, assim, torná-la capaz de se reconhecer como ser humano dentro de um sistema de relações sociais que foi formado ao longo dos tempos”. (FERMIANO; SANTOS, 2014, p. 10).

O livro didático como veículo condutor do conteúdo a ser trabalhado deve, pois, trazer esta temática em sua exposição, porque trabalha com a formação do ser.

Dentre os livros pesquisados, no limite desse texto, foi tomado por objeto de estudo um do 4º ano do Ensino Fundamental, séries iniciais.

Durante o processo de análise da temática dos Direitos Humanos no livro didático de história, percebeu-se que os poucos assuntos discutidos são abordados de maneira inconsistente e descontextualizados. As únicas informações encontradas no livro a esse respeito estão atribuídas aos direitos dos índios e a violação a estes direitos, e, em outra unidade, sobre o povo negro. Na unidade II do livro ao discutir sobre a figura do índio, ressalta que existem leis que garantem proteção, sobrevivência, zelo e permanência de costumes indígenas e de suas raízes culturais. O acesso à escola, também é uma garantia, porém de forma bem sintetizada, ou seja, o aluno acaba tendo poucas informações sobre algo que deveria vir de maneira mais precisa que o pudesse levar a reflexão e ação a partir de uma leitura mais rica e, sobretudo, contextualizada. O livro em nenhum momento tem a preocupação de mostrar a luta dos índios e sua importância no processo histórico na formação da cultura brasileira, o povo indígena é visto como um povo perdedor que teve que fugir para não morrer nas mãos dos europeus. Em outro capítulo, o livro aborda a história dos negros e de sua chegada ao Brasil (na condição de escravos), porém de forma também sintetizada. No contexto do livro o negro não é visto como símbolo de luta e superação e nem como sujeito histórico no processo da conquista dos direitos e da igualdade social, apenas como sujeito que foi escravizado.

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFMG

Os cuidados em se adotar um livro abarcam desde a observação de sua estrutura, à didática, o que implica em tempo de análise, para saber como os assuntos propostos são discutidos, posto que o livro permita ao aluno e também ao docente, inicialmente, uma visão panorâmica dos conteúdos. Segundo Rusen (2010, p.115) “[...] as características que distinguem um bom livro didático são essencialmente quatro: um formato claro e estruturado; uma estrutura didática clara; uma relação produtiva com o aluno e uma relação com a prática da aula”. Tais características precisam ser bem observadas, mas por si não garantem a efetividade do trabalho docente, posto que o livro não seja (mesmo sendo em alguns casos) o único recurso a ser adotado em uma sala de aula.

Na sociedade contemporânea o acesso a conteúdo mais denso e completo está disponível, por exemplo, na rede mundial de computadores, mas a aprendizagem relacional, de respeito e solidariedade se constrói na convivência com o outro. O que implica em observar os pilares da educação para o século XXI, que estão assentados sobre o aprender: a fazer, a conhecer, a conviver e a ser.

No livro didático analisado a relação com os direitos humanos e cidadania vem de forma bastante resumida o que poderia privar o aluno de obter mais informações em relação ao assunto. O que leva a pensar que possa existir uma fragmentação na formação dos alunos que utilizam esse livro, caso este seja o único recurso utilizado pelo professor, para a realização das suas aulas, fato que esta pesquisa não observou por não ter este objetivo, mas é consenso entre pesquisadores que,

O livro didático ainda tem uma presença marcante em sala de aula, e muitas vezes, como substituto do professor quando deveria ser mais um elemento de apoio ao trabalho docente. Os conteúdos e métodos utilizados pelo professor em sala de aula estariam na dependência dos conteúdos e métodos propostos pelo livro didático adotado. Muitos fatores têm contribuído para que o livro didático tenha esse papel de protagonista na sala de aula, um livro que promete tudo pronto, tudo detalhado, bastando mandar o aluno abrir a página e fazer exercícios, é uma atração irresistível. O livro didático não é mero instrumento como qualquer outro em sala de aula e também não está desaparecendo diante dos modernos meios de comunicação. O que se questiona é a sua qualidade. Claro que existem as exceções. (FRISON, 2009, p.04, apud ROMANATTO, 1987, p.85).

Assim, o uso do livro didático em sala de aula, ainda se configura como fundamental, porém, não é a única fonte de conteúdo e de informações, conforme afirmado anteriormente, ainda mais quando estes não possuem quesitos suficientes capazes de suprir as necessidades dos alunos, o que faz necessário o auxílio de outras

fontes. É preciso usar o livro de forma adequada como também é preciso buscar outras metodologias para se trabalhar os conteúdos.

No caso do ensino de história saber se o livro possui relação de contribuição entre o aluno e o professor para uma visão crítica, como uma ferramenta importante sobre a formação social, prepara para a cidadania e o conhecimento da educação em Direitos Humanos, tais como: respeito à diversidade dos grupos sociais, nacionalidade, cor da pele, cultura, gênero e pluralidade cultural, é condição de seleção.

O livro didático assume essencialmente três grandes funções: de informação, de estruturação e organização da aprendizagem e finalmente, a função de guia do aluno no processo de apreensão do mundo exterior. Deste modo, a função depende de o livro permitir que acontecesse uma interação da experiência do aluno e atividades que instiguem o estudante desenvolver seu próprio conhecimento, ou ao contrário, induzi-lo à repetições ou imitações do real. Entretanto o professor deve estar preparado para fazer uma análise crítica e julgar os méritos do livro que utiliza ou pretende utilizar, assim como para introduzir as devidas correções e/ou adaptações que achar convenientes e necessárias. (SANTOS; CARNEIRO, 2006, p.206).

Neste sentido, estudar e aprender como analisar livros didáticos é também uma função dos cursos de formação docente, posto que se o professor não adquire esta competência não terá como desenvolvê-la no mundo do trabalho docente.

A análise do livro da disciplina de história do quarto ano do ensino fundamental demonstrou a escrita de forma sucinta de determinados momentos da história, e sua relação com os Direitos Humanos. Outra questão que foi perceptível é que as gravuras contidas muitas vezes não condizem ao texto, repassando uma ideia romantizada dos problemas acerca de momentos históricos tais como: a escravidão, a vida das mulheres nas colônias, a escravização dos indígenas, o processo de independência do Brasil, entre outros.

O ENSINO DE HISTÓRIA E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

O ensino da disciplina de História no ensino fundamental deve contribuir para que os alunos possam construir conceitos básicos (identidade, cultura, tempo) e assim adquirirem uma compreensão reflexiva das relações estabelecidas e das experiências vivenciadas em seu meio social. Os Parâmetros Curriculares Nacionais enfatizam que os

estudos históricos devem ser realizados tendo como base as experiências e a realidade dos alunos, o que pensam e o que têm como ideal de vida.

A compreensão do aluno como um sujeito no processo histórico é uma exigência encontrada nas propostas pedagógicas do estado de São Paulo, desde a década de 1980, e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, desde 1996. Ela parte da constatação de que o conhecimento histórico pode contribuir para o desenvolvimento da identidade. Mas o que isso quer dizer? Quer dizer que ensinar história para uma criança no ensino fundamental pode ajudá-la a pensar sobre sua própria história. Isso representa tomar consciência de seus hábitos, compreender melhor a cultura e o ambiente em que vive conhecer a realidade de seus colegas. Ao descobrir quem é e de onde veio, ela tem condições de projetar para onde vai. (FERMIANO; SANTOS, 2014, p.9-10).

Neste sentido é preciso que o docente busque informações sobre: em que contextos nossos alunos estão inseridos? Qual é a realidade em que eles vivem? Esses são questionamentos primordiais que a escola deve fazer em sua prática diária, é vazio pensar no ensino da História se não partir dessa perspectiva. “O maior potencial do ensino de História é, pois, contribuir para localizar a criança no seu contexto e, assim, torná-la capaz de se conhecer como ser humano dentro de um sistema de relações sociais que foi formado ao longo do tempo”. (FERMIANO; SANTOS, 2014, p.10).

Conhecer a realidade do aluno é o primeiro passo, para que assim possam se trabalhar conteúdos que tenham relações diretas ou indiretas com a sua realidade, desta forma eles passam a ter subsídios necessários para a formação do pensamento crítico ao tempo em que também estarão tendo a oportunidade de usar dos conhecimentos, fruto de experiências e a partir disso amadurecer as suas percepções de mundo e consequentemente atuarem como cidadãos competentes, aptos a viverem em sociedade.

O compromisso do professor de história é, pois se comprometer com a formação dos seus alunos, é fazer com que eles tenham um olhar reflexivo em relação a determinados assuntos, porém o ato de refletir não é suficiente, não tem sentido, por exemplo, falar para o aluno a importância do respeito se não houver a prática desta ação, ou seja, não é apenas levar o aluno a reflexão, mas sim à ação, e por meio destas ações construir um mundo melhor.

Diante deste contexto o autor vai dizer que:

Não se é professor de verdade se as aulas não estão ajudando o aluno a conhecer, por conhecer saber fazer, por bem fazer melhor compartilhar, e assim, ao “ser”, se autoconhecendo, privilegiando pessoas e não coisas e

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFMG

ajudando a mudar o mundo o mundo em que vive e onde aprende a conviver. (SELBACH, 2010, p. 94).

Busca-se, pois a formação de pessoas comprometidas com a responsabilidade de construir um mundo mais justo e igualitário. Para tanto, o professor deve abrir caminhos para seus alunos, deixá-los participar de forma ativa dentro da sala de aula e procurar metodologias que os impulsionem cada vez mais a querer participar dos debates, a dar suas opiniões próprias, o aluno precisa se sentir a vontade, e tais ações devem contribuir para quebrar o tradicionalismo que ainda existe dentro dos ambientes escolares, o professor não pode ser a figura central e muito menos querer ser o detentor da verdade, muito pelo contrário, ele precisa ser caminho que leva o aluno a novos conhecimentos, e servir como exemplo para todos. Esta concepção do ensino de História defende que as pessoas têm a sua liberdade de expressão e isso precisa ser respeitado. Desta forma é possível conviver com as divergências de opiniões, afinal a sociedade é formada a partir disso, ninguém pensa igual a ninguém, e isso é diversidade, é História.

Obtém melhores resultados aquele professor que ouve os alunos do que aquele que simplesmente “passa a matéria” como se apresentasse um monólogo diante de uma plateia silenciosa e apática. Na primeira etapa do ensino fundamental, os alunos têm entre seis e 11 anos. Durante essa época da vida, as intervenções pedagógicas mais eficazes são as que priorizam ação, ou seja, estimulam os alunos a participar ativamente do processo de aprendizado. Em outras palavras, os alunos aprendem melhor quando são levados a pensar, imaginar, pesquisar, analisar, comparar suas ideias com as dos colegas. (FERMIANO; SANTOS, 2014, p.11-12).

Tudo isso está diretamente ligado aos princípios e valores, criando um espaço mais harmonioso e respeitoso onde todos possam conviver cordialmente sabendo lidar com as diferenças existentes em nosso contexto sociocultural, ensinar o respeito às diferenças é um dos elementos presentes dentro do ensino de história ao tempo em que também tem sido um desafio. Ensinar às crianças a importância do respeito e os demais valores sociais na atualidade tem sido desafiador, mas sabemos que o compromisso de educar parte das relações estabelecidas entre pais e escola, se ambos fazem um bom trabalho é certo que teremos a formação de pessoas conhecedoras dos valores e, sobretudo praticantes destes valores.

Assim o ensino de História funciona como uma espécie de ponte que liga o sujeito aos diversos marcos históricos que acontecem ao longo do tempo. O ser humano como um ser histórico e construtor de sua identidade trava cotidianamente uma luta para

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFMG

conquistar o seu espaço, ser respeitado e, sobretudo assegurar seus direitos, e essa luta é coletiva, ninguém está sozinho. Partindo desse pressuposto é preciso ensinar à criança a importância do viver em coletivo, da partilha e da solidariedade, mostrar o valor da família, da escola e das relações estabelecidas com outros grupos, valorizar, sobretudo a coletividade e deixar de lado o individualismo e egocentrismo, afinal de contas nada deve ser conquistado com o intuito de privilegiar a si próprio ou apenas a uma minoria, mas sim a todos. Pensar, pois no bem da maioria deve ser também um dos principais objetivos traçados pelo professor de história, por isso a importância de se trabalhar em grupo com os alunos desde cedo. Existem várias situações que o professor pode estar trabalhando isso em sala, como por exemplo, emprestar o material escolar ao colega ou até mesmo partilhar o lanche, ajudar o outro nas atividades quando este sentir dificuldades, todas essas ações por pequenas que sejam, contribuem significativamente na formação integral do aluno.

O homem é por essência, uma criatura social e o ensino de História bem o destacam, percebendo as relações e diferenças existentes entre a história de um indivíduo ou grupo, com a de outros, construindo assim o conhecimento histórico de forma dialógica e compartilhada.

Somos o que somos e alcançamos o que foi possível por vivermos em grupo e por descobirmos que sem o compartilhar não existe família, não existe a comunidade, é impossível a nação, não há justificativas para o trabalho e para a busca da felicidade. É impossível felicidade pessoal egoísta e sem o outro, não se cultua um país sem relações interpessoais, é inviável a história do indivíduo e do egoísmo em lugar de uma História que interliga gentes e estuda a sociedade. (SELBACH, 2010, p.92-93).

O ensinar e aprender História neste contexto se efetiva pelas trocas de experiências, posto que, na medida em que o indivíduo compartilha as suas vivências ele também aprende com os relatos dos demais. Não há sentido ensinar História se em primeiro lugar não houver uma valorização da própria história de vida do ser humano.

Conhecer a si mesmo e ao outro, construir sua identidade e compreender as identidades individuais, sociais e coletivas é um dos primeiros passos no caminho que leva à cidadania plena. Para que o professor do ensino fundamental corresponda a essa proposta ele deve *partir da realidade do aluno e ajudar o estudante a formar um pensamento crítico*, considerando sempre a idade dessa criança e as possibilidades de ação e reflexão que ela possui. (FERMIANO; SANTOS, 2014, p.11).

Todos nós nascemos com as mesmas necessidades, de ter uma família, abrigo, proteção, direitos, acesso a uma educação de qualidade e comprometida com os princípios éticos, estéticos e políticos. Intriga o fato de perceber que todas essas

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFCG

necessidades estão comprometidas e ameaçadas pelo próprio ser humano na sociedade capitalista. Pois do mesmo fio que tece a vida surgem os nós onde se escondem a violência, os genocídios, preconceitos, a escravidão e tantas outras formas de violação aos direitos humanos. Diante dessa realidade temos duas opções ou nos render ao sentimento de impotência e permitir que as violações aconteçam ou tomar uma posição e assumir a defesa dos direitos como uma missão que todos devem ir à luta.

Os direitos humanos surgiram a partir das lutas e reivindicações da sociedade contra a escravidão e a desigualdade de gênero e de classes. Os trabalhadores passaram a criar movimentos de luta para reivindicar os seus direitos e acabar com o trabalho escravo; as mulheres também entram nessa luta, com o intuito de quebrar o estereótipo alimentado por uma sociedade machista e autoritária; os negros os índios também são sujeitos que ocupam um espaço muito significativo nessa história de luta e de superação. Assim, boa parte das grandes mudanças históricas ocorridas no meio social aconteceu sobre a bandeira dos direitos humanos. No Brasil lutar pelos direitos, pela permanência da verdade e pela igualdade social foi à reivindicação por democracia, após longo período de ditadura militar (1964-1985). No que se refere ao ensino de história em sua relação com os direitos humanos os PCNs destacam que,

Possibilita o surgimento de vozes de grupos e de classes sociais antes silenciadas. Mulheres, crianças, grupos étnicos diversos tem sido objeto de estudos que redimensionam a compreensão do cotidiano em suas esferas privadas e políticas, a ação e o papel dos indivíduos, rearticulando a subjetividade ao fato de ser produto de determinado tempo histórico no qual as conjunturas e as estruturas estão presentes (Brasil, 2000a, p. 22).

Os Direitos Humanos partem de uma ação conjunta e ao mesmo tempo individual, o sujeito precisa saber que como cidadão ativo na sociedade precisa respeitar e contribuir para que o seu direito e do outro seja mantido e respeitado. Para cobrar da sociedade é preciso que primeiramente se tenha uma ação de cada um individualmente, e a educação é o meio para se conseguir isso. Saber se colocar no lugar do outro, respeitar a diversidade de opiniões, crenças, cultura, orientação sexual, todos esses aspectos formam um sujeito competente para interagir com/no meio social.

Em consideração a estes valores devem é preciso afirmar que devem ser construídos cotidianamente no seio familiar e escolar. O sujeito ao ser inserido na escola começa a construir a sua percepção de mundo, e o papel das citadas instituições é primordial no processo de formação destes indivíduos. Diante disso nos perguntamos:

De que forma os pais educam seus filhos? Com quais objetivos? Os valores estão sendo ensinados? Como e quais assuntos estão sendo discutidos? Esses questionamentos se tornam pertinentes para as aulas de história. Configuram-se como o “partir do cotidiano”, tal como preconizam os PCNs.

Em um tempo em que todos os dias por meios das diversas plataformas digitais a sociedade é bombardeada com notícias que afligem os direitos humanos, tais como: a violência impregnada no contexto social em suas diversas formas; guerras ocasionadas por falta de respeito às opiniões políticas, morais e religiosas; a prevalência do preconceito, da falta de solidariedade, da desigualdade social, na qual a supremacia de uma classe prevalece sobre outra, é preciso o conhecimento de leis que foram criadas e implementadas com o intuito de assegurar os direitos humanos.

Tais direitos abrangem uma educação de qualidade, moradia, direito ao voto, trabalho digno, saúde, a liberdade e igualdade sem acepção de pessoas. Porém a nossa realidade pode provar que todos esses direitos são desrespeitados, claro não podemos negar que ao longo do processo histórico, vários direitos foram conquistados nas mais diversas áreas, e vale salientar que tudo foi processo de luta, resistência e reivindicações dos movimentos sociais espalhados ao redor do mundo. O momento atual parece pôr essas conquistas por terra, quando mostra a corrupção dentre outras práticas invadindo os noticiários nacionais e internacionais.

Sendo assim, como falar de igualdade, de liberdade, democracia, quando a prática social se faz diferente daquilo assegura as leis? Isso para um professor de história do ensino fundamental acaba sendo desafiador, pois ao mesmo tempo em que ele tem a responsabilidade de trabalhar com os seus alunos a importância da prática dos valores, ele sabe que na realidade estes mesmos valores estão se tornando escassos e que os alunos podem questionar essa contradição. É aqui que o papel do professor como educador deve se concretizar, pois ele precisa mostrar que mesmo diante de tanta desigualdade, existem aqueles que lutam pela igualdade, que mesmo diante de um mundo onde o preconceito e pessoas que não respeitam o espaço do outro, existem pessoas que lutam pelo respeito e pelo fim do preconceito. Ele precisa mostrar que tanto as más ações com as boas ações partem do indivíduo e precisam ser cultivadas as boas ações, pois a mesma capacidade que o ser humano tem de plantar e cultivar o ódio, por exemplo, ele também tem para amar e respeitar o próximo. É preciso levar o aluno a questionar determinadas ações, como por exemplo, a desigualdade entre as classes, a

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFMG

exclusão das pessoas com deficiência, a violência e tantas outras questões, buscar entender o motivo delas existirem, e como ele pode contribuir para que essas questões sejam solucionadas.

O ensino de História nos primeiros anos do ensino fundamental já é capaz de ajudar a criança a *identificar preconceitos, observar injustiças, duvidar de determinadas afirmativas destinadas a desqualificar o “outro”, o “diferente”*. Com orientação do professor, os alunos tornam-se capazes de questionar afirmações do tipo “a cultura indígena é inferior”, “as meninas são menos capazes que os meninos”, e mostrar como e por que são incorretas (por exemplo, em que momento histórico elas foram elaboradas ou que interesse elas servem). O passo seguinte nesse longo processo que é aprender a questionar com propriedade é reconhecer mecanismos de exclusão de determinadas pessoas ou grupos, ou seja, entender como e quando o preconceito acaba à discriminação. E finalmente lutar contra eles. (FERMIANO; SANTOS, 2014, p.18).

O sujeito precisa aprender desde cedo a fazer a sua parte, “não importa se o político não é honesto, eu e você, precisamos ser”. “Não importa se meu amigo furou a fila, eu e você precisamos respeitar a vez do outro”. A boa ação não precisa e nem pode depender do outro, e muito menos ser vista como mérito pessoal, mas sim como um dever de cada um de nós.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração as questões que foram discutidas, podemos entender a importância de se trabalhar o ensino de história a partir do cotidiano do aluno/a e com o auxílio de vários recursos para além do livro didático. Esta disciplina tem relação direta com os valores e direitos humanos. O maior compromisso do ensino de história é educar o sujeito para a cidadania, contribuir para sua formação humana, intelectual e social. O ensino não pode ser vazio e nem pautado apenas nas memórias do passado. É preciso descobrir de que forma a história pode contribuir para a formação de outra sociedade, menos injusta. Afinal o ensinar história não é apenas discutir as questões do passado, mas entender o presente e ter o futuro como referência para as mudanças que precisam acontecer ainda no presente.

REFERÊNCIAS

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFMG

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário [da] República Federativa do Brasil**, poder executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p.27833-27841

CARNEIRO, M. H. da S, SANTOS, W. L. P. dos; MÓL, G. de S. **Livro Didático inovador e professores: uma tensão a ser vencida**. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências, V. 7, N. 2, dez 2005.

FRISON, MD; VIANNA, J; CHAVES, JM; BERNARDI, F.N. **Livro Didático como Instrumento de Apoio para a Comunicação de Propostas de Ensino de Ciências Naturais**. Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Florianópolis, 2009, p.4-5.

RÜSEN. Jörn. **E o Ensino de História**. Curitiba: editora da UFPR, 2010. (Organização de Maria Auxiliadora Smith, Isabel Barca e Estevão de Rezende Martins).

SELBACH, Simone (Sup. Geral) [et al]. **História e Didática**. Petrópolis, RJ, 2010 (Coleção como bem ensinar).

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo. Ed. Cortez, 2000

URBAN, Ana Cláudia; LUPORINI, Teresa Jussara. **Aprender e Ensinar História nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2015 (Coleção biblioteca básica de alfabetização e letramento).

**DITADURA MILITAR BRASILEIRA: ANÁLISE DO ENSINO DE
HISTÓRIA E OS LIVROS DIDÁTICOS NAS ESCOLAS DE
ENSINO MÉDIO TABELIÃO JOSÉ PINTO QUEZADO E
LEOLPINA GONÇALVES QUEZADO, AURORA (CE) - (2018)**

Bruna Leite Bezerra

Graduanda Licenciatura História CFP/UFCG
bezerrabruna20@bol.com.br

Paulo Sérgio da Silva Santos

Graduando Licenciatura História CFP/UFCG
tempospaulo@gmail.com

RESUMO

Analizamos o “Ensino sobre a Militar Brasileira e análise dos livros didáticos de História do Ensino Médio” nas escolas de tempo integral e profissionalizante da cidade de Aurora (CE) -2018: E. M. I Tabelaão José Pinto Quezado e E. M. I. P Leopina Gonçalves Quezado. Através da leitura do livro didático de História do terceiro ano, das falas dos professores responsáveis pelas disciplinas nas referidas escolas e da análise dos resultados obtidos com as oficinas empreendidas nas supracitadas escolas. Buscamos além de possibilitar um maior arsenal sobre este tema na historiografia brasileira, compreender como em tempos em que se fala em projetos como “Escola sem partido” e pedidos de intervenção militar como a mentalidade dos estudantes de Ensino Médio compreende este tema e suas consequências na atualidade, e o como este assunto permeia o extra-escolar, isto é, para além dos muros das escolas.

Palavras-chave: Ensino; Escola; História; Ditadura.

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca analisar o ensino de História no nível médio através dos conteúdos expostos nos livros didáticos e das relações professores e alunos com o Regime Militar brasileiro (1964 – 1985). Os palcos escolhidos para este estudo foram as escolas estaduais: E. E. E. M. I Tabelaão José Pinto Quezado e a E. E. E. P. Leopoldina Gonçalves Quezado situadas no município de Aurora–CE.

Em tempos em que se fala sobre a introdução de projetos como a “Escola sem Partido” discussões como a que propomos tornam-se essenciais, pois fomentam debates

e análises de assuntos, sujeitos históricos e períodos “espinhosos”, como a ditadura militar brasileira. O propor silêncios para determinados assuntos deixaria as aulas de História apenas com uma carga expositiva e enciclopédica, longe do que é proposto pelos programas e currículos nacionais, a tão almejada “consciência crítica cidadã”.

Haja vista que a imagem, e algumas das perspectivas em torno desse período, estão constantemente sendo levadas via mídias e variados setores sociopolíticos, e como essas leituras ajudam ou atrapalham o processo de ensino/aprendizagem, é importante levar, em consideração que o ambiente escolar muitas vezes mostra-se intolerante a alguns aspectos e está – a exemplo da própria sociedade – polarizado, o que finda por limitar o ensino/aprendizagem dos estudantes, é necessário, portanto, sair do dualismo e adentrar no pluralismo.

Embora a pesquisa acerca do período militar seja crescente e cada vez mais plural os livros didáticos acompanham este avanço historiográfico a sua maneira, porém o assunto ainda encontra-se limitado, os livros tratam-no de forma simplificada e cautelosa. Contudo, cabe destacar, que isso ocorre por tratar-se de um fato histórico até negligenciado pela historiografia, que ainda não cicatrizou nas mentes e corpos de muitos.

Seguindo uma via de mão dupla, e pela falta de material didático ou até mesmo de preparo, os docentes reproduzem uma história de bandidos e mocinhos que finda por reforçar a divisão político/ideológica existente em nossa sociedade, – esquerda versus direita – a dicotomia em si não explica esses fatos não singulares.

Ao analisar o livro didático (ambas utilizam mesma edição)¹⁴² utilizado pelas escolas Tabela e Leopoldina é notável que a abordagem acerca deste tema proporcionou um grande salto, obteve avanços e retrocessos se comparada a anos atrás.

Uma parte que merece destaque no livro didático em questão é a analogia entre os protestos atuais e os que ocorreram na ditadura militar. O capítulo que aborda esta temática tem como foto de capa uma imagem dos protestos de 2015, onde muitos cidadãos foram às ruas pedir intervenção militar.

Sendo importante também, destacar o grande enfoque dado a utopia do “milagre econômico” neste material didático. A ideia de crescimento econômico que surtiria depois na distribuição de renda para todas as camadas da sociedade é mais uma das campanhas colossais elaboradas por Médici, que além desta fez também propagandas

¹⁴²BRAICK, Patrícia Ramos. **História das cavernas ao terceiro milênio. Vol. 3.** 4. ed – São Paulo: Moderna, 2006.

nacionalistas baseadas nos amores brasileiros – como o futebol, o livro utiliza charges de Ziraldo acerca deste fator. Vale salientar que, o livro didático utilizado pelas escolas retrata também as ditaduras do Chile e Argentina que ocorreram conjuntamente à ditadura brasileira, entretanto de forma bastante reduzida.

Visando maior interação com o tema foi pensada a exposição do mesmo em uma oficina com os discentes do terceiro ano do ensino médio das referidas escolas. As oficinas foram divididas em duas etapas: em um primeiro momento houve exposição de slides explicativos acerca da temática, onde foram expostas charges, músicas e figuras da época; a segunda parte baseou-se na exposição de matérias jornalísticas do período que foram entregues aos estudantes, que em seguida foram convidados a expor sua visão sobre o material apresentado, suscitando um debate.

Para a construção deste trabalho foi-se necessário partir de um questionamento: que memória vindo sendo constituída nos livros didáticos acerca do período ditatorial militar brasileiro? Seguindo esta indagação, partimos para o campo onde um leque de possibilidades sobre a mesma foi se desencadeando.

DITADURA MILITAR: CONTEXTO POLÍTICO

Dentro da historiografia brasileira a ditadura militar é repleta de variantes e leituras recentemente desenvolvidas. No entanto, essas discussões são suplantadas ou minimizadas em produções acadêmicas, esse “desinteresse” é visível e reflete no ensino de História na educação básica, pois se houvesse um amplo leque de pesquisas em torno de tal recorte temporal, ocorreria uma profunda renovação e ampliação nas discussões.

Para compreender o ensino de História, é importante entender sua historicidade entre a ditadura e o período de redemocratização, já que esta sofreu mudanças estruturais visíveis no currículo. Com a introdução da disciplina “Estudos Sociais”, História e Geografia são entrelaçadas na época da ditadura militar. A conquista das autonomias destes campos na década de 80 vai proporcionar um deslocamento e outras perspectivas. No tocante ao ensino de História e ao que sua autonomia oferece:

“[...] Essa autonomia possibilitou aprofundar cada vez mais o estatuto científico de cada disciplina, pois, embora concebidas como matérias afins, cada qual possui sua especificidade, tendo um objeto de estudo próprio. Tal especificidade fora diluída pelo Regime Militar por razões políticas e ideológicas, principalmente”. (GERMANI, HORN, p. 8, 2009).

Deveria ser fruto dessa autonomia uma valorização em pesquisas e do ensino de História, ao contrário, os livros didáticos possuem análises “rasas” sobre esse período que ainda vive na memória e nos corpos de muitos, e isto devido a pouca discussão nas variadas esferas sociais. Portanto, é notável que a autonomia dada a História no período de redemocratização não proporcionou um salto significativo nas produções e debates em torno da ditadura militar no ensino.

No tempo presente (por questões ideológicas também) busca-se limitar ou desaparecer a autonomia de História e Geografia numa reforma de ensino médio. Isso é a ponta de um iceberg que provém desde a historicidade em torno do ensino de história (visto como “perigoso” e “subversivo” na ditadura militar brasileira, por isso suplantado), na formação de docentes e até sobre o atual peso ideológico e político desse recorte.

Destarte, esse ensaio é um levantamento e problematização do processo de ensino e aprendizagem sobre esse período sendo uma análise das dificuldades, metas e estratégias dos docentes perante os discentes, o livro didático, os currículos, planos e planejamentos, e etc. Perante essa perspectiva também é função desse trabalho edificar uma compreensão do ensino de história no tempo presente (como o ensino de história está novamente sendo amordaçado) e como a relação aluno-professor (re)elabora e constrói uma leitura da ditadura militar brasileira.

Para isso é necessário um diálogo com os docentes, uma discussão sobre a carga política e social prévia sobre a ditadura militar brasileira que advém dos discentes e produzir oficinas como meta de auxiliar nossa formação docente, ao professor regente e aos alunos.

Portanto, o cerne é dialogar e entender como o ensino de História sobre a ditadura militar nas escolas de ensino médio supracitadas do município de Aurora-CE é pensado e realizado, para isso o roteiro de entrevista possibilitou levantar novos olhares. São três diferentes opiniões de professores de História, que divergem e aproximam-se entre si, assim como os discentes responderam as oficinas. Desta maneira é importante analisar o livro didático como uma ferramenta que possui uma historicidade, possui fatores como edição e mercado, e, sobretudo, como o veículo entre o aluno, o professor e o conteúdo.

Para compreender o ensino sobre a ditadura militar brasileira é necessário uma reflexão e análise detalhada do livro didático, porém acrescentando a assertiva de

Fonseca (2009, p.5): “O livro didático de História é apenas uma das fontes de saberes históricos. Logo, não pode ser tomado como *a única fonte, ou a mais verdadeira, ou a melhor, nem tão pouco a pior*”.¹⁴³ Para a autora o livro didático é uma das fontes que proporciona a relação ensino-aprendizagem, por isso deve ser respeitado e criticado diante do seu papel.

Em sentido lato, pensar o livro didático como uma das fontes para o ensino de História deve inferir que outros recursos e linguagens também adentram e conversam com o mesmo, para facilitar ou produzir o processo de ensino/aprendizagem. Por isso idealizamos as oficinas com os discentes com a intenção de apresentar variadas fontes históricas sobre a ditadura militar e captar as interpretações e debates que irão ser suscitadas na sala de aula. Uma música, uma charge, uma manchete de jornal entre outras fontes fomentam variadas leituras possíveis sobre o recorte temporal.

A historiografia brasileira deveria se pautar em pesquisas voltadas a esse processo que ocorre nas salas de aulas com discussões como a regime militar brasileiro, pois somado a problemática da pouca pesquisa sobre ditadura, ainda as pesquisas que são produzidas e – indiretamente – sacralizam dicotomias e singularidades, como se uma divisão entre bem ou mal explicasse o período, sujeitos históricos e fatos imensamente plurais. Essa mesma dicotomia está sendo levantada para criar discussões rasas, divisões políticas e petrificar a ditadura militar brasileira através de uma cortina entre duas salas.

Essas memórias, imagens e discursos perpassam vários setores, chegam à sala de aula seja pelos alunos, o livro didático, a família, o meio social, o professor e a mídia. Por isso na atualidade é suscitado o papel do ensino de história e outras ciências sociais na escola como mecanismos ideológicos (assim como na ditadura), isso reflete em projetos como “Escola sem partido”.

O ENSINO DE HISTÓRIA NO NÍVEL MÉDIO, DIFICULDADES E POTENCIALIDADES

As discussões sobre ditadura levantada nas análises das oficinas, roteiros de entrevistas com os professores está encaixado na perspectiva da historicidade do tempo presente (2018): quadro sociopolítico impar, mudanças radicais nos currículos, grades escolares, projetos de Lei “como escola sem partido”, eleições, discussões sobre

¹⁴³Grifo da autora

esquerda, direita e debates sobre a ditadura acalorados via redes sociais, mídias em gerais etc.

Esses fatores somados ajudam e/ou agravam o que Bittencourt (2010, p.188), salienta: “A diminuição de conteúdos de História do Brasil nas diferentes séries do ensino fundamental e médio possui um significado que não se situa na História Integrada enquanto seleção de conteúdos, mas na fundamentação teórica e lógica que a sustenta”. Para a pensadora o enxugamento do ensino da História do Brasil veio numa busca até desmedida trazer avanços, como integralizar a história brasileira ao quadro internacional, o livro analisado não separa o Brasil entre as demais ditaduras latinas americanas. Isso ajuda e como também paradoxalmente atrapalha, pois os assuntos que deveriam ser aprofundados ficam reféns de grades de uma ou duas aulas de História por semana.

Dentro desse horário cada vez menor ou suplantado, não podemos colocar pesos dignos de Hércules aos professores do ensino médio (independentemente da disciplina/área do conhecimento) tão pouco os livros didáticos ou a escola em si, apontar dedos ao ensino médio/ fundamental e básico é foco da ampla maioria (respeitando as exceções) dos ensaios e pesquisas acadêmicas, reforçam ao ensino de história juntamente com suas afins o colossal cargo de disciplinas importantes para a almejada “formação crítica cidadão”. Sobre isto a fala de uma professora em sua entrevista “Os alunos tem uma boa *bagagem* do assunto, pois é um tema bastante cobrado no Enem. Como professora, eu posso auxiliá-los a ter uma visão crítica sobre o assunto [...]” a docente¹⁴⁴ assume a postura que Fonseca afirma:

“[...] é preciso reconhecer o óbvio: o professor de história não opera sozinho. Os saberes históricos, os valores culturais e políticos são transmitidos na escola a sujeitos que trazem consigo um conjunto de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos nos outros espaços educativos [...]”. (2003, p. 37).

Tanto a professora do ensino médio e Fonseca compreendem que fazem parte de uma das correntes de um professor longo, pois compreendem que a escola não é o único e nem o mais importante lugar de educativo, está afinados com essas leituras ou bagagens é “pulo do gato”, ou seja, uma das potencialidades para o ensino de história e demais áreas.

¹⁴⁴Professora do educandário: Tabelaão – Escola Estadual de Tempo Integral Tabelaão José Pinto Quezado

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFCG

Sobre a ditadura militar Brasileira, percebemos a partir das análises dos documentos/fontes durante as oficinas que as cargas de interpretações sobre esse período partem de youtubers, políticos, páginas de internet, redes sociais, TV etc. Colocar uma “peneira no sol” não vai resolver ou ajudar o processo de ensino e aprendizagem sobre esse período, o diálogo com essas fontes é necessário para entender os lugares de falas e produzir debates.

REALIZAÇÕES DAS OFICINAS

O principal objetivo das oficinas foi oferecer aos discentes um referencial somatório e além do livro didático, para isto buscamos levar charges, reportagens de revistas e imagens relacionadas ao período em discussão. Este processo teve como foco despertar o senso crítico dos discentes partindo de seus conhecimentos prévios e agregando aos novos.

Em ambas as escolas o debate iniciou-se de forma tímida, sem a interação dos estudantes, entretanto ao se depararem com o material extra que foi apresentado algumas vozes acanhadas começaram a surgir.

ESCOLA ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL TABELIÃO JOSÉ PINTO QUEZADO

Nesta escola a discussão foi baseada em torno da análise das reportagens da Revista “Caros Amigos”¹⁴⁵, partindo de pontos cruciais como “O milagre econômico”, propagandas do regime, censura e mobilizações de esquerda. Os alunos embutidos no presente, vésperas de uma eleição na qual ditadura é palavra-chave e bastante levantada, discutiram a falta da “voz” dos militares no livro e trouxeram o debate em torno do dualismo, que não explica a dinâmica plural de agora e na outrora.

ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL LEOPOLDINA GONÇALVES QUEZADO

¹⁴⁵COLEÇÃO CAROS AMIGOS: A ditadura militar no Brasil - 6 - Governo Médici I (1969-1974) - O Milagre. N.º. 6. V. I. Caros Amigos Editora. 2007.

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFCG

A oficina nesta escola funcionou como um seminário expositivo no qual a mesma temática e análise da escola anterior foram levadas em consideração, porém trazendo novas consequências, já que as falas de um educandário tecnicista e com alusão presencial dos docentes de História, policiaram os discentes. A discussão nesta escola ocorreu paralelamente ao debate da “Escola sem partido”, ao dualismo político atual e a construção imaginária da ditadura para grupos variantes. Muitos alunos suscitaram as poucas ou inexistentes lembranças de seus ascendentes viventes no período ditatorial.

Portanto, através da experiência vivenciada nas duas escolas podemos notar como a temática “ditadura civil-militar” comporta-se maleável a partir dos lugares sociais em que se encontra a discussão.

ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO

A análise do livro de História proporcionou diversas interrogações em torno desse material didático-pedagógico, documento fruto de escolhas estatais, mercadorias e discussões do tempo presente. A análise de todo livro tem como objetivo compreender a carga de epiderme que os discentes e docentes possui sobre a temática e problematizar como os recursos pedagógicos como o livro didático de História e diferentes fontes e linguagens no ensino de história perante esse recorte auxilia no processo de ensino/aprendizagem nesses educandários.

O capítulo que foca neste período histórico tenta edificar debates que apresentam a ditadura militar brasileira, buscando, também, incluir as demais ditaduras do cone sul americano que ocorreram na mesma temporalidade, assim apresenta os contextos: argentino, chileno e brasileiro dentro da perspectiva de demonstrar as particularidades entre os regimes, seus nuances e até diálogos com o contexto de cada regime.

Outra pontualidade são algumas importantes discussões como o uso dos termos: “civil – militar, revolução, ditadura, regime” etc. Um dos professores comentou como esses “conceitos” e suas problematizações atrapalham no processo de ensino/aprendizagem, por exemplo, o termo ditadura carrega o signo de “militar” e quando ela foi abrir o debate sobre a “Era Vargas”, houve confusão dos alunos quanto ao conceito e sua temporalidade. “Ao falarmos sobre o período do Estado Novo, por exemplo, eles citam a ditadura militar”. (Professora Thaís) Os alunos “puxam links” a

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFCG

partir desses termos, por isso é importante eles entenderem cada temporalidade, contextos e posições políticas.

Adicionado a essa preocupação, há logo na introdução do capítulo imagens dos protestos de 2015, pedidos de intervenção militar e um pequeno debate sobre essa imagem em torno desse período. Ao decorrer do capítulo e no recorte do Brasil são utilizados fotos, charges e depoimentos de torturados.

Há assuntos priorizados e outros em caixas de notas como, por exemplo, duas páginas com gráficos, manchetes e charges sobre “milagre econômico”, ao passo que os movimentos artísticos vem como leitura complementar. Por isso, os professores pautam a importância do manual do professor, recurso no fim do livro que auxilia em métodos, técnicas e indicações como sites, filmes, entre outros, que podem enriquecer as aulas.

Analisando o livro didático e escrevendo essa lista de particularidades do capítulo e do livro como um todo, veio alguns questionamentos básicos entre eles um essencial, também levantado por Fonseca:

“Abolir, complementar e/ou diversificar o uso de livros didático no processo de ensino? Para muitos pesquisadores essa questão pode parecer ingênua, inadequada ou superada. Isso porque, muito já se investigou sobre o conteúdo e a forma do livro didático brasileiro e, via de regra, ele constitui a principal e muitas vezes determinante no processo de ensino”. (2003, p.49).

Nesse sentido a autora, através dessa indagação introduz as assertivas em torno desse recurso, todos estão cientes e problematizam os avanços e dificuldades em torno do livro didático, todos compreendem que eles são fundamentais no processo de ensino e aprendizagem seja de História ou as demais áreas escolares.

Negar, omitir-se, usurpar a importância desse recurso ou esquecer seus erros é negligenciar o cotidiano dos professores, alunos e corpo escolar. Tocante a ditadura militar e seu processo de ensino é essencial compreender os nuances e a lógica daqueles que desenvolvem aquela escrita, também histórica, assim como docentes e discentes idem.

CONCLUSÃO

Destarte, esse ensaio desenvolveu a partir de oficinas, roteiro de entrevistas e análise do livro didático problematização sobre o ensino de História, a ditadura civil- militar

brasileira e os livros didáticos diante da conjuntura sociopolítica vigente (2015 a 2018). Discutimos apresentamos e compreendemos como cada lugar de fala seja por influências acadêmicas, historiográficas, mediática e produção ajuda no processo de ensino e aprendizagem, a carga de leitura de mundo dos alunos convergem e divergem num exercício relevante para compreender e superar ostracismos, anacronismos, dualismos etc. O ensino de História pautado em dialogar com a carga de leitura desse aluno, não menosprezando ou supervalorizando, sobretudo, considerando-o importante para a dinâmica de ensino e aprendizagem sobre História, e um tema sociopolítico carregado de discussões às vezes rasas, ideológicas, não cicatrizado e constantemente ressuscitado.

O cerne de aprendizagem para a nossa formação docente foi refletir o alcance que uma oficina/aula de História tem e sua importância no deslocamento dos saberes entre sala de aula e meio social, ou vice versa. Os quantos daquelas discussões permearam o extra-escolar, ou seja, para além dos muros da escola a ditadura é debatida no almoço, na TV, entre amigos e nas redes sociais. A escola deve se integrar a estes lugares de fala.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e métodos**. 3 ed. São Paulo. Cortez, 2009.

BRAICK, Patrícia Ramos. **História das cavernas ao terceiro milênio. Vol. 3**. 4. ed – São Paulo: Moderna, 2006.

COLEÇÃO CAROS AMIGOS: A ditadura militar no Brasil - 6 - **Governo Médici I (1969-1974) - O Milagre**. Nº. 6. V. I. Caros Amigos Editora. 2007.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada**. 2ª edição: Campinas, SP: Papyrus, 1994.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **História: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.



“Ensino de História e Identidades Regionais”

Coordenadores:

*Prof. Doutoranda Maria Lígia Isídio Alves & Prof. Doutorando
Gildivan Francisco das Neves*

**CONTRIBUTOS DA HISTÓRIA SOCIAL PARA A PESQUISA DA
HISTÓRIA LOCAL EM COMUNIDADES RURAIS: REFLEXÕES A
PARTIR DE EDWARD PALMER THOMPSON***

Me. Gildivan Francisco das Neves
PPGE/UFPB
gildivanneves@hotmail.com

Dr. Severino Bezerra da Silva
PPGE/UFPB
severinobsilva@uol.com.br

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo apresentar algumas reflexões acerca das contribuições teóricas da História Social, a partir de Thompson (1987, 1998), para as pesquisas em história local em comunidades rurais que protagonizaram movimentos sociais pela posse da terra. Trata-se de um recorte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, na Universidade

* O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Federal da Paraíba – UFPB. Tal contributo reside em que permite adentrar ao universo das experiências, das resistências de trabalhadores e trabalhadoras rurais, antes invisibilizados/as pela historiografia tradicional, percebendo como, em seus cotidianos, foram fazendo-se enquanto partícipes de um coletivo, construtores de histórias, agenciando e conquistando a permanência na terra.

Palavras-chave: Pesquisa; História Local; Comunidades Rurais; História Social.

INTRODUÇÃO

Pensar as comunidades rurais, no Brasil, é remeter a um espaço historicamente permeado pela eclosão de conflitos agrários e de ações de resistência, protagonizados por trabalhadores rurais, almejando a permanência ou a conquista de um espaço para residirem, desenvolverem as suas atividades trabalhistas e construírem relações de sociabilidades. No entanto, tais capítulos de resistência acabam sendo silenciados, negligenciados em detrimento de conteúdos contemplados pela historiografia tradicional, de cunho eurocêntrico, perpassada por um viés positivista e que se debruça apenas nas histórias dos ditos “grandes nomes”, dos “grandes homens”, com seus “feitos heróicos”. Verificamos, então, a escrita de uma História centralizada nos ditos “grandes acontecimentos” e que esquece que também é feita por homens e mulheres dos diversos segmentos sociais.

Tal silenciamento pode ser percebido, também, nas aulas de História que acabam, em alguns casos, por privilegiar aspectos relativos à “História Geral” e não direcionam olhares para as histórias, memórias, narrativas do local ao qual os discentes pertencem, perdendo de vista acontecimentos que são fundamentais, inclusive, para entender as configurações atuais do território em que se inserem. Assim, torna-se, primaz, a construção de pesquisas, no campo da História, que contemplem a pluralidade de sujeitos que integram o tecido social e de territórios, partindo da compreensão de que

“A trajetória das pessoas e grupos sociais é marcada pela experiência, expressando o que há de mais ‘vivo na História’: as pessoas [...] assumindo o papel de sujeitos construtores do presente e do devir” (SILVA, 2003, p.28, grifo do autor).

O artigo surge, assim, a partir das inquietações em pensar contribuições de aportes teóricos que nos permitam construir uma História que aborda aspectos relativos ao global, mas que, também, toma como pedra de toque o local e as trajetórias dos

homens e mulheres dos diversos segmentos sociais em suas existências cotidianas. Constrói-se, ainda, atrelado a nossa dissertação de mestrado intitulada *História e Memória da “Luta do Povo de Alagamar”¹⁴⁶*: experiências de vida e construção de práticas educativas em diálogo com a Educação Popular, orientada pelo professor Dr Severino Bezerra da Silva e defendida em 2014, na linha de pesquisa em Educação Popular, no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, na Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

Na dissertação, operamos no sentido de perceber, nas ações de resistência construídas pelos trabalhadores rurais de Alagamar em diálogo com segmentos externos que manifestaram apoio a causa, tais como um segmento da Igreja Católica, indícios que remetiam a práticas educativas em uma perspectiva de Educação Popular. Para tanto, teoricamente recorreremos a autores do campo da Educação Popular e, também, a História Social, a partir do historiador inglês Edward Palmer Thompson, tomando por base o conceito de experiência.

Considerando o exposto, o artigo, a partir de uma pesquisa bibliográfica em diálogo com a experiência de pesquisa elucidada, tem por objetivo apresentar algumas reflexões acerca das contribuições teóricas da História Social, a partir de Thompson (1987, 1998), para as pesquisas em história local em comunidades rurais que protagonizaram movimentos sociais pela posse da terra.

Para tanto, o texto foi organizado em dois momentos. A princípio tecemos algumas reflexões a respeito do trato com a história local. Em seguida, empreendemos uma breve caracterização da história social e apresentamos os seus contributos, especificamente, de Edward Palmer Thompson para a pesquisa acerca da história local de comunidades rurais.

PESQUISA/ENSINO EM/DE HISTÓRIA LOCAL EM COMUNIDADES RURAIS: ALGUMAS REFLEXÕES

¹⁴⁶A “Luta do Povo de Alagamar” foi um movimento social ocorrido na década de 1970, na comunidade rural de Alagamar, situada entre os municípios de Salgado de São Félix e Itabaiana – PB, sistematizado e protagonizado por trabalhadores rurais que reivindicavam a permanência na localidade, mediante as crescentes ameaças de expulsão que estavam sofrendo. Diversas famílias residiam na comunidade rural, na condição de foreiros, quando em 1975, mediante a morte do proprietário, as terras passam a ser postas à venda e os moradores ameaçados de expulsão. Sistematizaram, então, o referido movimento social que culminou com a desapropriação de parte da propriedade e a permanência de tais sujeitos na localidade.

Pensar a realidade educacional brasileira contemporânea é remeter a um momento caracterizado por tensões, conflitos entre projetos educacionais que refletem tipos de sociedade e de sujeitos que se deseja constituir. Observamos, por um lado à emergência de perspectivas contra-hegemônicas de educação que, alicerçadas em uma leitura crítica, visam um repensar do ensino, do lugar do professor e do aluno e da relação que estabelecem, almejando a formação de cidadãos críticos, reflexivos, autônomos, protagonistas históricos e sociais. Por outro lado, percebemos a busca por uma afirmação do modelo educacional hegemônico que, em muitos casos, não contempla a diversidade de ser, pensar e existir dos sujeitos.

Considerando tal diversidade e a necessidade de construir uma sociedade pautada no respeito à dignidade humana, na cidadania e na afirmação dos direitos humanos, advogamos a efetivação de um modelo educacional que prime pelo pluralismo, pelo reconhecimento das singularidades e especificidades dos sujeitos e dos contextos e territórios em que vivem seus cotidianos e atuam historicamente. Defendemos uma prática educacional pautada no exposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) quando apresenta, em seu artigo 3º que, dentre outros princípios, a educação deve ser pautada no pluralismo de ideias, de concepções pedagógicas, na liberdade, tolerância e na diversidade étnico-racial (BRASIL, 1996). Torna-se *mister*, também, a construção e afirmação de uma educação que esteja alicerçada na realidade histórica e cultural do Brasil e da América Latina, ou seja, uma educação contextualizada e coerente com as necessidades, realidades e expectativas dos espaços em que se efetiva, tendo em vista que o modelo educacional hegemônico vigente é pensado a partir de um olhar externo, ocidental, especificamente, europeu e colonizador.

Nesse sentido, nos reportamos a Paulo Freire, no livro *Educação como Prática da Liberdade*, quando a analisar, na década de 1960, a existência de uma sociedade brasileira em trânsito de um modelo societário e educacional fechado para outro mais aberto e democrático, nos apresenta que o tipo de colonização vivenciado no país, pautado em uma perspectiva comercial, na ausência de diálogo, não foi restrito apenas a uma forma administrativa, mas teve ressonâncias e heranças em nossa experiência democrática e no tipo de educação efetivado no país (FREIRE, 1967). Consideradas as devidas proporções contextuais, tais resquícios ainda são perceptíveis, principalmente, quando direcionamos um olhar para a maneira como algumas disciplinas, dentre elas, a

História, são desenvolvidas no âmbito da Educação Básica e visualizamos a hegemonia de um modelo de História quadripartite e de práticas de ensino que privilegiam conteúdos de uma “História Geral”, mas silenciam ou tratam de forma superficial aspectos relacionados ao local, as histórias dos discentes e seus cotidianos (SOUSA; SILVA, 2016).

Dentre os conteúdos não contemplados em sala de aula ou tratados de maneira superficial e/ou estereotipada, destacamos os capítulos de luta, de resistências, de sistematização de movimentos sociais protagonizados por trabalhadores rurais e que tiveram como palco diversas comunidades rurais espalhadas pelo território brasileiro. Pensarmos o espaço do campo, no Brasil, é remeter a um território marcado por tensões, conflitos, lutas em que muitos povos do campo agenciam pela conquista ou posse em um território para que possam desenvolver as suas atividades trabalhistas e cotidianas (SILVA, 2003). Ressaltamos que:

[...] os movimentos sociais se constituem em indicadores expressivos para a análise do funcionamento das sociedades. Traduzem o permanente movimento das forças sociais, permitindo identificar as tensões entre os diferentes grupos de interesses e expondo as artérias abertas inerentes aos mecanismos de desenvolvimento da sociedade. Em cada momento histórico, os movimentos sociais funcionam como indício das turbulências, apontando carências, insatisfações, necessidades coletivas, enfim, possibilitando a realização de um diagnóstico da situação social num dado momento histórico. (DAMASCENO, 2016, p.43).

Considerando a citação em comento, afirmamos ser o acesso e permanência a/na terra uma problemática central que perpassa temporalidades no Brasil tendo em vista que muitos dos movimentos sociais que eclodiram ou eclodem neste espaço tem como centralidade o questionamento da estrutura latifundiária e excludente sobre a qual o país foi construído. Destacamos, por exemplo, no ano de 1984, o surgimento do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) que decorridas mais de duas décadas de sua fundação, ainda tem suas bandeiras de luta atuais e necessárias para o contexto brasileiro contemporâneo e que se caracteriza como, de acordo com Lins (2016, p.23) “[...] um movimento continuador da luta histórica pela reforma agrária, como as ligas camponesas; denunciando as opressões e injustiças decorrentes das relações geridas pelo capitalismo [...]”. A referida autora destaca, também, que a luta pela reforma agrária é, em nossa historicidade, uma luta contínua que foi sendo ressignificada, repensada nos diversos contextos, agregando outros sujeitos e bandeiras (LINS, 2016).

Percebemos, então, que a luta pela terra está intimamente imbricada com a História do Brasil. Não construir um modelo educacional e um ensino de História que problematize e visibilize tais lutas seria, assim, desconsiderar as “artérias abertas”, centrais que nos evidenciam não apenas aspectos da realidade do campo, mas que integram e apresentam indícios das contradições socioeconômicas e históricas sobre as quais fomos constituídos enquanto nação.

Em muitos casos, o ensino de História parece aproximar-se de uma perspectiva “bancária” de ensino, calcada em um verbalismo e pronunciar, por parte do docente, de palavras e conteúdos desconectados da realidade discentes. Na educação bancária, de acordo com Freire (2011, p.80) “[...] A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que deveria ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante”. O ensino de História passa, assim, a ser ausente de palavras que revelem leituras de mundos, de interpretações de realidades, de problematização e adquire a configuração de espaço de reprodução de conteúdos, doados aos discentes (que recebem a informação).

Como destaca Freire (2011, p.100, grifo do autor) “A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo *com quem* e *em que* se acham”. Em tal diretiva e considerando o exposto, pensar um ensino de História problematizador é possibilitar que os discentes possam desvelar seus mundos, compreender as relações sociais e suas contradições, bem como tomar conhecimento da maneira que, enquanto cidadãos, “*estão sendo*” nos diversos contextos sociais ao qual pertencem.

No entanto, de encontro a tal proposta problematizadora, “Muitas vezes temos vivenciado um ensino de história e uma educação que impõem um arbitrário cultural, uma razão ou norma moral de validade universal [...]” (SOUSA; SILVA, 2016, p.197). Ao enfatizar apenas “grandes nomes e seus feitos”, o ensino de História passa a constituir-se como um local que nega a pluralidade de culturas e de histórias e acaba por apresentar tal disciplina como distanciada da realidade cotidiana dos discentes, contribuindo, assim, para que estes elaborem uma imagem negativada e apática para o seu estudo. A História ministrada na Educação Básica, muitas vezes, parece ser ausente de vida, presa apenas a fatos distantes no tempo e temporalidades com os quais os alunos apresentam dificuldades em dialogar tendo em vista a ausência de conexão com suas vivências e experiências. Assim, torna-se comum, o questionamento do sentido e

da “utilidade” do estudo da História e suas implicações práticas no cotidiano vivido. Nesse sentido,

É esta, pois, a visão de uma História que todos abominamos, mas que ainda é praticada nas nossas escolas e que nossos alunos tanto detestam, pois com razão: essa História nada lhes diz respeito – uma História distante de seu tempo presente, de suas experiências de vida, de suas expectativas e desejos... Sim, pois História também é emoção e vida e, infelizmente, nós professores, ainda não sabemos como trabalhar com nossas crianças e jovens a concepção de que História é experiência de vida. História é vida. (FERNANDES, 1995, p.45).

A História apresentada parece carecer de pluralidade e do entendimento que todos os segmentos sociais, em seus cotidianos e luta e resistência, são produtores de culturas e fazedores de histórias, tendo em vista que é no cotidiano que a História acontece (HELLER, 2008).

Partimos da compreensão de que para que os conteúdos relativos às comunidades rurais anteriormente destacados sejam visualizados na escola, sobretudo, no âmbito da disciplina de História, torna-se importante problematizar a própria pesquisa em História tentando entender porque tais memórias foram silenciadas, legadas a tônica do esquecimento. Nas palavras de Le Goff (2012, p.408) “Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas”. Nesse sentido, pensamos que tais silenciamentos não são neutros, mas possuem relação com o próprio projeto de sociedade que se deseja construir.

Foi com o intuito de contribuir com a visibilização dos capítulos das histórias protagonizadas no campo brasileiro, sobretudo, no que se refere aos movimentos sociais ocorridos em tal espaço, que desenvolvemos a pesquisa de mestrado mencionada, de maneira a contribuir para que as memórias relativas a uma ação coletiva do campo da envergadura da “Luta do Povo de Alagamar” não sejam esmaecidas. Assim, no item que segue apresentamos como operamos a partir da História Social e apontamos alguns contributos de Edward Palmer Thompson, observados na prática de pesquisa, para o trato com a história local de comunidades rurais que vivenciaram conflitos agrários.

HISTÓRIA SOCIAL, EDWARD PALMER THOMPSON E A PESQUISA EM HISTÓRIA LOCAL EM COMUNIDADES RURAIS: ALGUNS APONTAMENTOS

A partir dos anos 1930 percebemos um repensar do fazer historiográfico. Os documentos, temas e metodologias disponíveis ao historiador são ampliados, possibilitando direcionar um olhar para as histórias e memórias de segmentos sociais antes não visibilizados pela escrita da História tradicional, positivista, que priorizava em seus escritos apenas os “grandes homens” com seus feitos. Nesse sentido, os homens e mulheres “comuns”, em seus cotidianos, os denominados “vindos de baixo” ganham espaço nas pesquisas e escritos dos historiadores que tecem suas práticas balizados nos pressupostos da Escola dos Annales. De acordo com Le Goff (2012, p.515) “[...] Esta revolução é, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa. O interesse da memória coletiva e da história já não se cristaliza exclusivamente sobre os grandes homens, os acontecimentos, a história que avança depressa, a história política, diplomática, militar”.

De acordo com Burke (1992), no contexto do século XIX, momento de hegemonia do Paradigma Positivista na escrita da História, existiam historiadores que elaboravam seus escritos numa perspectiva diversa da vigente. Nas palavras do autor “Mesmo no século XIX, alguns historiadores foram vozes discordantes. Michelet e Burckhardt, [...], tinham uma visão mais ampla da história do que os seguidores de Ranke” (BURKE, 1992, p.12). Porém, observamos que é no âmbito da Escola dos Annales, principalmente, a partir de Lucien Febvre e Marc Bloch que o fazer historiográfico é redimensionado.

A partir da Escola dos Annales é perceptível um esforço no sentido de repensar o fazer historiográfico, de maneira a trazer a tona não apenas os temas e protagonistas que ocupavam a centralidade da perspectiva tradicional de fazer História. Nesse sentido, a partir do alargamento das fontes, da concepção de documento, dentre outros elementos, passam a ser objeto do historiador os ditos “homens e mulheres comuns”. Assim, percebemos que entre os anos 1960 e 1980 os historiadores vinculados à referida escola francesa e os neomarxistas ingleses passam a englobar em suas pesquisas, estudos que objetivavam “[...] ver como as práticas e experiências, sobretudo dos homens comuns, traduziam-se em valores, idéias (sic) e conceitos sobre o mundo” (PESAVENTO, 2003, p. 32). Ou seja, tais historiadores direcionavam seus olhares a

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFMG

entender como, a partir de suas experiências, os “homens e mulheres comuns” construam formulações, compreensões do mundo. De acordo com a autora citada,

[...] a análise classista foi alargada para uma análise dos subalternos [...] com uma série de inovações, que apontavam exatamente para o resgate dos significados que os homens conferiam a si próprios e ao mundo. Essa nova história social privilegiou a experiência de classe em detrimento do enfoque de lutas de classe, centrou a sua análise na estruturação de uma consciência e identidade e buscou resgatar as práticas cotidianas de existência. (PESAVENTO, 2003, p. 30).

Nesse sentido, a História Social toma como foco os sujeitos excluídos, tidos como “às margens”, os “vindos de baixo” que até então tinham suas experiências negligenciadas ou tratadas de maneira superficial (SHARPE, 1992). Nesse aspecto, a História Social se constituiu como um aporte teórico importante para refletirmos acerca da história local da comunidade rural pesquisada tendo em vista que os sujeitos que integravam o espaço pesquisado pertenciam a um segmento social excluído, oprimido, invisibilizados. Assim como Alagamar existem outras comunidades rurais que tem suas trajetórias marcadas por exclusões e marginalizações. O contato com o campo da História Social possibilitou entender que tais sujeitos também são fazedores de Histórias e que suas trajetórias e memórias muito tem a nos dizer a respeito das contradições a partir das quais o Brasil foi sendo constituído enquanto nação. Tal campo teórico nos permite, assim, construir objetos de investigação diversos.

De acordo com Darnton (1990, p.177) “[...] abriram-se tantas linhas de investigação que a história social parecia dominar a pesquisa em todas as frentes”. Assim, ao propor uma análise do social para além do econômico a História Social possibilitou uma ampliação dos objetos de interesse do historiador passando a abarcar, por exemplo, as tradições dos segmentos sociais populares. Nesse sentido, cabe destacar que:

Com especial força nas décadas de 1930 e 1940, a designação história social apareceria vinculada a uma abordagem culturalista, com ênfase nos costumes e tradições nacionais, em geral ligada ao pensamento conservador e produzia à margem das posições acadêmicas mais prestigiosas específicas dos historiadores. [...]. No espectro oposto, o avanço das ideias socialistas e o crescimento do movimento operário levou, um pouco em toda parte e mais especificamente na Inglaterra, a que se desenvolvesse uma história social do trabalho e do movimento socialista [...]. Por último, sob o signo dos Annales, desenvolvia-se, desde a década de 1930, uma “história econômica e social”. [...]. A oposição a historiografia rankiana e a definição do social se construía, assim, a partir de uma prática historiográfica [...] que propunha a história como ciência social. (CASTRO, 1997, p. 79).

Dentre os historiadores que construíram as suas análises historiográficas a partir da História Social, evidenciando o elemento da cultura, podemos destacar Edward Palmer Thompson (vinculado ao Partido Comunista, professor de escolas noturnas e próximo a historiadores como Eric Hobsbawm) tinha como base de seu estudo o movimento operário inglês. Para entender aspectos do cotidiano dos operários ingleses, no contexto da implantação do capitalismo, dentre eles como o novo sistema estava impactando nas tradições de tais sujeitos e as formas de resistências que adotavam frente as novas imposições, o historiador inglês recorreu a fontes diversas como cartas. Nesse sentido, Thompson (1998) observou que os operários ingleses resistiam ao referido cenário a partir do endossamento dos seus costumes. Sobre os objetos de investigação do autor, acrescentamos que constituíam um

[...] vasto campo que compreendia política popular, tradições religiosas, rituais, conspirações, baladas, pregações milenaristas, ameaças anônimas, cartas, hinos metodistas, festivais, danças, listas de subscrições, bandeiras e outras formas de expressão popular regra geral, desconsideradas pelos historiadores. Thompson estava particularmente interessado em observar por meio desse tipo de documentos a gestação de uma cultura popular em oposição à cultura das elites e as possíveis relações desse processo com a percepção de classe social. (MÜLLER; MUNHOZ, 2010, p. 35).

Nesse ponto, o contato com Edward Palmer Thompson levou-nos a observar os cotidianos dos trabalhadores rurais de Alagamar e, também, de outras comunidades rurais que foram espaços de conflitos pela posse da terra, como espaços de resistências, de agenciamento para enfrentar os novos cenários constituídos no campo a partir da entrada do ritmo de vida e de produção capitalista. O autor nos provocou a percorrer caminhos, aspectos da memória dos movimentos sociais do campo que, muitas vezes, não são vistos pelos historiadores.

Além dos elementos mencionados, convém ressaltar que, no âmbito da História Social, Edward Palmer Thompson ampliou a compreensão de classe, enfatizando, a partir do conceito de experiência, o fazer-se enquanto classe, ou seja, como em um momento histórico os sujeitos vão se percebendo enquanto partícipes de um processo histórico e de uma classe. Assim,

Mesmo mantendo uma análise classista, como seria de esperar dentro do marxismo [...] abandonou a clássica definição marxista – leninista, que identificava a classe pela posição ocupada junto aos meios de produção. Alargou o conceito, entendendo que a categoria deveria ser apreciada no seu

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFMG

fazer-se, no acontecer histórico, na sua experiência de classe [...]. O fazer-se de uma classe implicava observar os modos de vida e valores, implicava entrar nos caminhos da construção de uma cultura de classe. (PESAVENTO, 2003, p. 29).

A compreensão da classe enquanto um fazer-se, defendida pelo referido historiador inglês, nos possibilitou olhar para o movimento social pesquisado e perceber como as experiências dos trabalhadores rurais partícipes da ação coletiva, contribuíram para a construção de um sentimento de coletivo, de pertencimento a um grupo que estava vivenciando uma situação de opressão, de negação de direitos e que, em seus cotidianos, foram desenvolvendo um processo de conscientização, construindo leituras que possibilitaram problematizar a realidade vivida e agenciar na busca da construção de outra realidade.

Olhar para um movimento social do campo pelo prisma da História Social nos possibilitou entender as contradições existentes no campo brasileiro como reflexo de questões econômicas, mas, também, nos permitiu adentrar em aspectos da cultura, das trajetórias de vida, das experiências dos trabalhadores rurais que nos forneceram indícios para entender outros elementos que perpassam a luta pela posse da terra.

A História Social e o historiador Edward Palmer Thompson nos permitiram, assim, construir uma leitura do movimento social estudado que toma os sujeitos como protagonistas e escritores de suas histórias, em seus cotidianos e que compreende que

“A trajetória das pessoas e grupos sociais é marcada pela experiência, expressando o que há de mais “vivo na História”: as pessoas (homens, mulheres e crianças...) assumindo o papel de sujeitos construtores do presente e do devir” (SILVA, 2003, p. 28, grifos do autor).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na conjuntura atual, o ensino e a pesquisa em História se encontram desafiadas a construir leituras da realidade que perpassem a esfera do “global”, do “geral” e adentrem nas minúcias do cotidiano, das experiências culturais e sociais dos mais diversos sujeitos em seus territórios de pertencimento. Percebemos, então, a necessidade de visualizar as narrativas de negros, indígenas, camponeses, mulheres, dentre outros segmentos sociais, que foram negligenciados ou estereotipados pela historiografia tradicional.

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFMG

O presente artigo constituiu-se como um esforço de apresentar, a partir de nossa experiência de pesquisa no contexto de um mestrado em Educação, algumas contribuições que a História Social, particularmente, Edward Palmer Thompson, nos forneceram para tecer uma prática investigativa que direciona olhares para uma comunidade rural palco de um movimento social pela posse da terra, de maneira a ultrapassar as leituras urbanocêntrica construídas para o campo que o consideraram como um espaço de atraso, de “improdutividade”, de ausência de fazedores de História.

O principal contributo da História Social remeteu a compreender o campo e, especificamente, a comunidade rural pesquisada como um espaço de escrita de histórias protagonizadas por homens e mulheres tidos como “comuns”, que carregavam em suas trajetórias as marcas da negação de direitos, mas que a partir de um processo de organização em um coletivo, conseguiram transformar as suas realidades. Nesse aspecto, Edward Palmer Thompson ocupou um lugar central para entendermos como foi sendo construído o sentimento de pertencimento ao grupo, bem como foram elaboradas, a partir das experiências de vida, de luta, dos trabalhadores rurais partícipes do movimento social, estratégias de resistência, de enfrentamento ao cenário que se instaurava e que ameaçava a continuidade dos costumes, das tradições e dos ritmos de vida da/na localidade.

Partindo da experiência de pesquisa vivenciada e das leituras feitas a respeito da História Social e dos escritos de Edward Thompson, pensamos que o referido campo teórico e autor se constituem como uma possibilidade significativa para o empreendimento de análises históricas acerca das trajetórias, da história local e memórias das comunidades rurais que protagonizaram os capítulos de luta pela posse da terra no Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.9394, de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 6 Ago. 2018.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales 1929 – 1989**: a revolução francesa da historiografia. 2 ed. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1992.

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFMG

CASTRO, Hebe. História Social. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFA, Ronaldo (Org.). **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

DAMASCENO, Maria Nobre. Movimentos Sociais: contextualização e práticas organizativas. In: FIGUEIREDO, João B. de Albuquerque; VERAS, Clédia Inês Matos; LINS, Lucicléa Teixeira (Org.). **Educação Popular e Movimentos Sociais: experiências e desafios**. Fortaleza: Impreco, 2016. p. 34 – 59.

DARNTON, Robert. **O Beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Um lugar na escola para a história local. **Ensino em Re-vista**, v. 4, n. 1, p. 43 – 51, jan./dez, 1995. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/7809>> . Acesso em: 14 set. 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra: 2008.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Trad: Bernardo Leitão [et.al]. 6 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

LINS, Lucicléa Teixeira. Teorias sobre os movimentos sociais: projetos de sociedade em disputa. In: FIGUEIREDO, João B. de Albuquerque; VERAS, Clédia Inês Matos; LINS, Lucicléa Teixeira (Org.). **Educação Popular e Movimentos Sociais: experiências e desafios**. Fortaleza: Impreco, 2016. p.12 – 33.

MÜLLER, Ricardo Gaspar; MUNHOZ, Sidnei J. Edward Palmer Thompson. In: LOPES, Marcos Antônio; MUNHOZ, Sidnei J. (Org.). **Historiadores de Nosso Tempo**. São Paulo: Alameda, 2010.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

THOMPSON, Edward Palmer. **A Formação da Classe Operária Inglesa**. Trad. Denise Bottman. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em Comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SHARPE, Jim. A História vinda de baixo. In: BURKE, Peter. **A Escrita da História: novas perspectivas**. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Unesp, 1992.

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFMG

SILVA, Severino Bezerra da. **Assentamentos rurais: territórios de conflitos e sociabilidade camponesa** (Um estudo de caso no município de Araruna – PB). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003. [Tese de Doutorado].

SOUSA, Israel Soares de; Silva, Severino Bezerra da. Por um ensino de História referenciado na Educação Popular. **Revista História Hoje**, v.5, n.9, p. 182 – 204, 2016. Disponível em: <http: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/32>>. Acesso em: 15 Jan. 2018.

**“GUENTA CORAÇÃO VEI SOFREDOR!”: NARRATIVAS E
SENSIBILIDADES DAS QUEBRadeiras DE COCO BABAÇU NO
MARANHÃO E AS POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE
HISTÓRIA**

Jean Carlos Silva Cunha

Mestrando em Ensino de História URCA
cunhajeon25@gmail.com

RESUMO

O referido trabalho visa analisar as memórias das quebradeiras de coco babaçu do Maranhão, especificamente na região do Médio Mearim. Com a mesma relevância busca refletir sobre as possibilidades do estudo dessa temática dentro do ensino de história. O ofício das quebradeiras de coco babaçu, se constrói enquanto uma prática cultural regional que aglutina diversas ações comuns de mulheres do campo e também da cidade, que buscam seu sustento através da quebra do coco, tal ação se configura enquanto identidade que se constrói a partir das vivências e ancestralidades geridas através de seu ofício. Nesse aspecto, o presente trabalho busca compreender essas narrativas, utilizando para isso os conceitos memória e sensibilidade presentes dentro dos discursos atribuídos ao seu trabalho, associando-os ainda ao ensino de história.

Palavras-chave: Memória; Sensibilidade; Gênero; Ensino de História

Quebrar coco no Maranhão é uma tarefa muito conhecida, principalmente por aqueles que vivem no interior do estado que em sua extensão tem grande parte do território formado por babaçuais. Do coco e da palmeira quase tudo se aproveita, além da amêndoa que tem um papel importante na culinária maranhense, se utiliza a casca para fazer carvão e a palha da palmeira para cobrir casas entre outras utilidades.

A maior parte do coco coletado é vendido no mercado interno da região, mas até o produto final chegar ao consumidor, existe toda uma prática acerca da coleta e quebra do coco que foi minuciosamente elaborada, como uma espécie de ritual que se inicia da saída de casa para a mata no começo do dia, até o seu retorno no final dele.

Além da questão econômica, a coleta e quebra do coco babaçu promove uma integração sociocultural que remonta tempos imemoriais. Nesse sentido é essencial o entendimento desse ofício como prática cultural regional que aglutina diversas ações

comuns de mulheres do campo e também da cidade, que buscam seu sustento através da quebra do coco, tal ação se configura enquanto identidade que se constrói a partir das vivências e ancestralidades geridas através de suas práticas.

Apesar de sua contribuição na formação sociocultural da região, a prática de quebrar coco, realizado pelas mulheres no interior do estado do Maranhão ainda é pouco reconhecida tanto pelo Estado, enquanto atuação profissional, quanto por boa parte da população que desconhece seu valor cultural, sendo sua ação ainda invisibilizada e percebida como um trabalho inferior.

O debate que propomos fazer aqui é justamente sobre as possibilidades que podemos construir, através do ensino, sobre uma história voltada para a valorização do trabalho das quebradeiras de coco, reconhecendo suas narrativas e percebendo suas práticas como patrimônio cultural imaterial da região a que pertencem.

Temáticas sobre mulheres já vem sendo bastante debatidas nos últimos anos no campo da história cultural. A partir do conceito da categoria gênero e suas possibilidades dentro da historiografia, muitos trabalhos que envolvem tais questões vem ganhando cada vez mais espaço, tirando a mulher do seu papel secundário da história e dando a elas o lugar que sempre deveriam ter ocupado.

A partir desses pressupostos e buscando contribuir para a construção de uma “história vista de baixo”, utilizando a concepção formulada por Thompson, a temática sobre as quebradeiras de coco babaçu no interior do estado do Maranhão pretende contribuir de certa maneira com os trabalhos relacionados a gênero e trabalho.

Pesquisas sobre a história das mulheres no mercado de trabalho ou sobre o empoderamento feminino nos últimos anos têm aparecido constantemente, e trazido muitas reflexões acerca do papel da mulher na sociedade, na cultura e no trabalho, como também suas relações com o sexo oposto e sua luta para conquistar esse espaço. (SCOTT, 1991)

O trabalho realizado pelas mulheres que quebram coco no Maranhão também se engaja dentro de uma dinâmica voltada para o estudo de gênero. Desse modo seria este um dos aspectos que pretendemos incluir nessa pesquisa. Outro aspecto que percebemos como importante a ser contemplado, seria problematizar uma relação primária que essas mulheres exercem em seu contato com a natureza, para assim percebê-las em sua relação social.

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFMG

Algumas indagações tem se mostrado pertinentes durante a elaboração do problema dessa pesquisa, questões relacionadas a gênero que irão nos encaminhar para os passos seguintes enveredando pelo campo das sensibilidades.

Dito isto se seguem alguns questionamentos: Por que quem mais se dedica a essa prática são as mulheres? Por que os homens que também quebram coco não se reconhecem como tais, mas sim meros ajudantes de suas companheiras? Onde se encontra o germen dessa divisão do trabalho na prática das quebradeiras de coco? Que relações se constituíram a partir do trabalho dessas mulheres no contexto familiar e social?

O intuito das discussões no entorno dessas relações é perceber de que forma essas mulheres conseguem trazer para sua órbita todas as questões relacionadas ao seu ofício. Mulheres que determinam sua própria vivência sem manter uma dependência exclusiva de seus companheiros ou serem determinadas pelas vontades deles.

A quebra do coco se torna para essas mulheres um complemento na renda quando o marido trabalha fora ou na lavoura, mas também como no caso de muitas famílias é a única renda que se tem. Por vezes se achava que as mulheres que quebravam coco só o faziam por necessidade econômica, mas a partir de uma melhor compreensão de suas vivências, se percebeu que a quebra do coco além de uma atividade extrativista, se constitui também como uma prática cultural, visto ser uma atividade exercida na sua grande maioria por mulheres que herdaram essa atividade de suas ancestrais e que ainda hoje se utilizam da mesma técnica artesanal de coleta e quebra do coco. (BARBOSA, 2013).

No que se refere à uma divisão familiar do trabalho, elas tomam a liderança, assumindo na maioria das vezes o papel de chefes de família, seja pela ausência do marido que trabalha fora ou mesmo com a presença deste, assumem não somente o controle do seu ofício, como também o da sua casa. Nesse sentido a responsabilidade em cuidar dos filhos e sustentar o lar passa a ser tarefa feminina. As mulheres assumem a missão de estar a disposição da casa e se veem como mantenedores do sustento da prole, visto que muitas também são mães solteiras.

A partir desse contexto elas encarnam em torno de sua prática, uma postura análoga a que já exercem em casa, no que se refere a uma mobilização de seu ofício. Se percebendo enquanto quebradeiras de coco fortalecem sua identidade e constroem sua imagem como agente social transformador.

Perceber as representações que essas mulheres têm acerca do seu ofício e de si mesmas enquanto agentes socioculturais e também enquanto mulheres, suscita algumas questões que podem ser contempladas nesse estudo, tais como as relações de gênero e o processo de formação de identidade. Abordar essas questões em História é de suma importância para a compreensão da dinâmica cultural que se desenvolve na região que se pretende estudar.

A História em sua dimensão cultural percebe tais ofícios tradicionais como fonte e objeto que pertencem a um conjunto de atitudes sociais que formam para além do trabalho operacional um arcabouço de cultura. Nesse aspecto isso é visto como parte do patrimônio cultural de uma comunidade, desde que expresse uma forma de saber que pertença a um determinado grupo social e expresse uma identidade coletiva.

Nesse sentido, o trabalho realizado pelas quebradeiras de coco babaçu no Maranhão se configura como patrimônio cultural imaterial, pois além da técnica, abrange vivências e experiências passadas através das gerações. Seus modos de vida, sua percepção enquanto ser social e cultural, como também suas histórias, pertencem a um conjunto de práticas que se desenvolveram a partir desse ofício. (PESAVENTO, 2005).

Diante dessa percepção de si, chega um determinado momento em que essas mulheres “assumem o jogo” e ditam suas regras. Uma nova postura começa a aparecer em meio a sua própria representação, em que se colocam não mais somente como objetos da ação, mas principalmente como condutoras irreversíveis e protagonistas de sua própria atuação.

Todas essas temáticas já são abordadas pela história cultural dentro de sua abordagem sobre as sensibilidades. Perceber as narrativas das quebradeiras de coco como uma expressão cultural e mais ainda suas contribuições para o *modus vivendi* da região em que atuam, traz bastante relevância para a compreensão de um contexto maior em que elas estão inseridas.

As quebradeiras de coco assumem seu ofício para além do papel de simples extrativistas, muitas não se sentem reconhecidas dentro das organizações sindicais de trabalhadores rurais existentes, em sua maioria, comandadas por homens. Sobre esse aspecto Viviane Barbosa (2013) ressalta que:

Como mães, mulheres, deram-se conta, nesse processo, de que muitas de suas aspirações e necessidades não estavam sendo plenamente atendidas pelas

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFMG

organizações tradicionais, como aquelas dos sindicatos, claramente masculinas em seus princípios, normas e práticas. Diante disso, acabaram transformando as conversas cotidianas realizadas enquanto quebravam, geralmente em grupos, o coco, os encontros em clubes de mães, em espaços catalizadores de luta e reivindicação coletivas. (BARBOSA, 2013, p.30).

O fato de não se sentirem representadas dentro das organizações e sindicatos de trabalhadores rurais, as fez perceber ainda mais a importância de construir e preservarem uma identidade enquanto quebradeiras de coco, como também a necessidade de lutarem por ela. A partir dessa percepção começam a surgir as associações próprias das quebradeiras de coco.

Essas associações segundo Viviane Barbosa (2013), exercem um papel fundamental na organização política dessas mulheres como também na proteção aos seus direitos enquanto quebradeiras, garantindo ou pelo menos tentando, o acesso dessas mulheres aos babaçuais.

Atualmente grande parte das áreas de mata dos cocais já foi cercado por latifundiários, o que acaba gerando conflitos e dificulta a entrada das quebradeiras em propriedade particular, ou ainda, quando a entrada delas é permitida, tentam impor “regras” de conduta as mesmas, determinando horários e locais para a quebra do coco.

Além das questões sobre conflitos de terra, existe ainda uma questão ambiental problemática que é parte integrante da realidade da quebradeira. Os conflitos surgem do momento em que se desrespeita a natureza, derrubando palmeiras ou fazendo queimadas próximo aos babaçuais.

A defesa do seu espaço geográfico perpassa por questões relacionadas à sua ancestralidade e maternalismo, algo bastante presente na vivência dessas mulheres. Para a grande maioria delas, a palmeira é vista como mãe que precisa ser preservada e cuidada, pois é a partir dela que provém o seu sustento e de sua prole, como também dos outros seres vivos que dependem desse equilíbrio natural. Seria incoerente pensar no trabalho dessas mulheres sem perceber sua relação quase religiosa com a natureza que as cerca.

Diante disso, usamos as contribuições de Koselleck (2014) em seu ensaio sobre a relação tempo e espaço, que ele considera como categorias e condições de possibilidade para a construção da história, onde aborda que o espaço é “historicizado, pois se modifica social, econômica e politicamente”. O que nos leva a refletir sobre as relações estabelecidas por essas mulheres diante da alteração do seu espaço de vivência.

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFMG

Nesse aspecto é interessante refletir ainda seu conceito sobre os “espaços de experiência” e “horizontes de expectativa” dentro de uma relação temporal. No que se refere às práticas das quebradeiras de coco, percebemos sua identidade formada a partir de uma aquisição de experiência adquirida através da repetibilidade, formulada através dos processos de acumulação que são absorvidas pelas gerações contemporâneas. Quanto a esse aspecto Koselleck (2014) ressalta que:

Por isso, existem, além da experiência pessoal, também prazos e limiares de experiência geracional. Uma vez institucionalizados ou assumidos, eles estabelecem uma história comum. Abarcam todas as pessoas que compartilham o mesmo convívio, seja famílias, categorias profissionais, moradores da mesma cidade ou soldados de um exército, cidadãos de Estados ou integrantes de classes sociais, crentes ou não crentes de igrejas, membros de associações políticas de todo tipo, seja partidos, seitas, facções, estados-maiores, círculos, grêmios ou comunidades. Qualquer comunidade de ação reunida por trajetórias biográficas, pelo acaso ou por uma organização ajuda a consolidar experiências vivenciadas. Por isso, do ponto de vista temporal, podemos falar em unidades geracionais políticas e sociais, cuja característica comum consiste em vivenciar, reunir e organizar experiências singulares ou recorrentes, ou então em viver experiências comuns. (KOSELLECK, 2014, p.35).

Com todas essas questões que são inerentes as vidas dessas mulheres que se dedicam a coleta e quebra do coco babaçu, se faz necessário problematizar as narrativas que se constroem a partir de suas vivências, seus medos e suas coragens, seu tradicionalismo e seu protagonismo, suas relações consigo mesmas e com o mundo que as cerca e as desafia.

Nesse sentido é importante compreender melhor o campo das subjetividades. A compreensão desse campo de estudo poderá nos ajudar a preencher algumas lacunas que são necessárias para uma apreensão mais aproximada da verdade. Verdade esta que para a História, utilizando ainda as palavras de Koselleck (2014), é apenas um “horizonte de expectativa”. O historiador, bem sabemos, cria versões sobre o que provavelmente teria acontecido, o que acaba aproximando a história da ficção, diferenciando-se desta pelo uso controlado que faz da imaginação, uma construção mais próxima de uma verdade possível. (SILVA, 2015).

Por conta dessa especificidade da escrita da história, percebemos que o trabalho com as sensibilidades se faz importante e crucial para justamente honrar esse compromisso que a história tem com a verdade, seu fim último. Abordar as sensibilidades é conferir voz aos esquecidos da história, está justamente na construção

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFMG

de uma história social que se pretende renovada e de fato comprometida com uma História vista pela perspectiva dos excluídos.

A história das sensibilidades, como o próprio nome condiciona, aborda sobre aquilo que nas sociedades é impalpável: o imaginário, os sentimentos, as emoções, as perspectivas. Abstraindo a partir dessas sensações as diferentes maneiras de pensar de uma época. Sobre a importância em se abordar esses aspectos em História, Sandra Jatahy Pesavento corrobora que:

As representações construídas sobre o mundo não só se colocam no lugar deste mundo, como fazem com que os homens percebam a realidade e pautem a sua existência. São matrizes geradoras de condutas e práticas sociais, dotadas de força integradora e coesiva, bem como explicativa do real. Indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade. (PESAVENTO, 2005, p.21).

Os campos de saberes são múltiplos e a História tem possibilitado a análise de vários aspectos, sejam eles, sociais, políticos ou culturais das sociedades. Dentro desses aspectos um se evidencia como um campo de bastante relevância, justamente algo que durante um bom tempo era considerado improvável de analisar: o campo das emoções, as subjetividades.

O trabalho com as sensibilidades vem se mostrando um campo promissor dentro da área da história cultural. Para além de somente tentar construir versões de como determinado fato aconteceu ou problematiza-lo, o campo do sensível demonstra ser um importante aspecto quando se pretende analisar as conjunturas sociais e políticas de uma determinada ação e suas vicissitudes.

Entender as sensibilidades é necessário, se pretendemos obter uma visão mais ampla sobre os contextos socioculturais que estamos estudando e isso gera consequentemente uma compreensão ainda melhor do fato a ser analisado.

Concomitante a compreensão das sensibilidades, é necessário ainda uma abordagem sobre os usos da memória no presente e sua contribuição como fonte para História. nesse aspecto iremos utilizar a reflexão utilizada por François Hartog, em suas considerações sobre o atual presentismo e o papel da memória na preservação das identidades coletivas.

Perceber os diferentes tipos de memória existente sobre determinado acontecimento ou práticas culturais é de suma importância dentro de uma análise historiográfica que se pretenda discutir, levando em consideração os múltiplos fatores

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFMG

que contribuíram para a construção dessas mesmas memórias. Sobre esse aspecto Hartog diz que:

O passado não está mais “no mesmo plano”. Por consequência, fomos “de uma história que se procurava na continuidade de uma memória a uma memória que se projeta na descontinuidade de uma história”. Tal como se define hoje em dia, a memória “não é mais o que se deve reter do passado para preparar o futuro que se quer; ela é o que faz com que o presente seja presente para si mesmo”. Ela é um instrumento presentista. (HARTOG, 2013, p.163).

A partir da perspectiva do atual presentismo, é interessante analisar as possíveis memórias coletivas que são construídas ou esquecidas e a partir delas perceber até onde essa relação determina a prática das quebraadeiras no momento atual e mais, que rupturas ou continuidades elas ajudam a moldar.

Dentro desse aspecto que se busca refletir sobre a memória individual e coletiva, é interessante perceber as mudanças ocorridas mais recentemente no universo das quebraadeiras de coco. O reflexo que as mudanças no contexto sociocultural e econômico trouxe para vida dessas mulheres refletiu e ainda reflete em suas maneiras de ver seu ofício. Atualmente muitas mulheres abandonaram a quebra de coco ou já não se dedicam mais como antes. Essas mudanças na forma de ver e manter suas práticas faz parte de suas narrativas e são frutos de uma memória que vem sendo construída e assimilada pelas novas gerações, a partir da perspectivas de um presentismo que é vivenciado pelas mesmas.

Posto toda essa problematização sobre as questões supracitadas, se torna necessário um diálogo com o ensino de história a partir da inclusão da temática dessa pesquisa ao centro do debate em sala de aula. Nesse aspecto entra em cena a dimensão intercultural da educação que visa aproximar e tornar preponderante aos alunos e comunidade escolar este tipo de temática. Quanto a isso a professora Vera Maria Candau reforça que:

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas. (CANDAU, 2016, p.23).

Nesse sentido, o estudo das narrativas das quebradeiras de coco do Maranhão pretende uma nova atitude pedagógica que busca ir além de um compartilhamento de saberes, mas busca promover uma educação voltada ao respeito às diferenças. Contudo, se torna necessário a quebra de alguns paradigmas dentro do ensino de história no que tange uma maior flexibilidade do currículo, abrindo espaço para histórias e saberes outros que de fato sejam representativos para quem está estudando. Nesse propósito percebemos que as narrativas que se constroem serão de grande relevância para o estudo da história local e regional.

Percebendo as ausências desse tipo de temática dentro de um ensino que se quer construir a partir das experiências de seu povo, se faz necessária uma atitude de escuta que coloque as narrativas das quebradeiras de coco como patrimônio cultural imaterial do Maranhão, por ser uma atividade que se realiza em todo o estado e também fora dele onde exista uma vegetação adequada, nesse caso específico, a mata de cocais.

Outra questão que possibilita a inclusão dessa temática ao ensino vem ser uma dinâmica de adequação social e de representatividade, visto que na região grande parte do alunado tem ou teve suas mães, tias ou avós, quebradeiras de coco, buscando dessa forma uma consciência histórica do trabalho, o que irá contribuir na construção de uma percepção do trabalho de forma menos preconceituosa.

Apesar e por causa dessa realidade desafiadora, propomos o fomento das diversas possibilidades de se trabalhar as narrativas coletivas e individuais em sala de aula. Diante de uma nova postura relativa aos usos da memória enquanto fonte e enquanto construção de saber podemos desenvolver um conhecimento que inclua ainda mais os saberes e práticas ainda marginalizadas dentro do ensino básico de história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história das mulheres vem sendo um campo muito promissor dentro das abordagens historiográficas, trazendo reflexões importantíssimas acerca de suas experiências, contribuições e desafios. Outro campo que vem sendo bastante abordado pela história cultural são as sensibilidades, categoria que está retomando questões que envolvem a subjetividade, o imaginário e as representações (PESAVENTO, 2005). Dentro desses dois campos de tamanha relevância e necessidade para história, inserimos as vivências das quebradeiras de coco do Maranhão.

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFMG

Perceber essas vivências e problematizá-las é uma tarefa que se conduz sob um aspecto restaurador e relativizante das práticas culturais que se desenvolvem no interior do Maranhão e que possui grande influência das ações e trabalhos dessas mulheres.

Colocar essas mulheres e suas histórias de vida, compreendendo suas sensibilidades e suas lutas coletivas, no cerne de uma debate historiográfico, é necessário e regozijante, visto que o trabalho a ser definido pode trazer visibilidade e um maior entendimento, sobre o papel cultural que essas mulheres em tempos outros como também agora, realizam dentro do contexto social a que pertencem.

Dessa forma a inserção delas no ensino de história só irá trazer benefícios para ambas partes, elas por serem representadas e visibilizadas e a comunidade que terá a oportunidade de conhecer melhor e perceber a riqueza que é a patrimonialização de um saber pertencente à identidade cultural de sua região. A aproximação e o respeito ao que é intrínseco à comunidade que esta prática pertence é o mínimo que se pretende alcançar.

A história enquanto disciplina escolar tem muitas possibilidades e caminhos tão necessários quanto no seu viés acadêmico. É provocativo em meio ao contexto atual em que vivemos trazer abordagens mais voltadas para as vivências reais e que estão próximas da nossa realidade.

Entra aqui também o papel do professor/pesquisador que tenta aproximar seu aluno da sua própria vivência e aceitá-la como sua, como pertencente ao seu arcabouço cultural. Nesse sentido o estudo a que pretendemos endossar é justamente o que a história cultural tem nos mostrado, abrir o leque das possibilidades é de fato contribuir para construção de uma realidade menos excludente e que valoriza e aprende com as práticas e ações do seu povo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Viviane de Oliveira. **Mulheres do Babaçu**: Gênero, maternalismo e movimentos sociais no Maranhão. Tese de Doutorado, UFF: 2013.

CANDAU, Vera Maria. “Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica”. In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio.(org.) **Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas**.Ed.Vozes.Petropolis:2016.

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFCG

DE CERTEAU, Michel. **História e Psicanálise: entre ciência e ficção**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do tempo: estudos sobre história**. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2014.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural**. Autêntica: 2005.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. (Trad. Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila). Recife: SOS Corpo, 1991.

SILVA, Renân. **Lugar de dúvidas: sobre a prática da análise histórica: breviário de inseguranças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: MÚSICA E IDENTIDADE, PENSANDO O SUJEITO (A) PARAIBANO (A)

Jéssica Naiara Silva
PPGH-UFCG
Jessica.ufcg@gmail.com

Orientadora: Rosemere Olímpio de Santana
UFCG
rosemere.santana@hotmail.com

RESUMO

Resultado de uma disciplina de Estágio supervisionado III, ministrada na graduação no CFP/UFCG- Cajazeiras-PB em 2016, este trabalho, voltado para uma turma de 7º ano rendeu-nos uma experiência no que se refere pensar a identidade regional por meio da música. Em torno disso, nossa proposta foi lidar com música e imagens que problematizassem essa construção identitária paraibana. Objetiva-se, portanto, perceber por meio da música *Paraíba* (composição Humberto Teixeira e Luiz Gonzaga) a construção de uma identidade regional paraibana enfatizando como é visto o Estado na referida música, ressaltando, com isso, a importância de entender o conceito de identidade refletindo na condição dos sujeitos e, por fim, visualizar por meio do forró como essa identidade paraibana é projetada hoje, uma vez que, a música é também uma produção e veiculação de discursos.

Palavras-chave: Identidade; música; Paraíba.

INTRODUÇÃO

A utilização da música como fonte para o conhecimento histórico tem sido o reflexo, também, do seu uso em sala de aula pelos professores de história, não apenas como uma ferramenta secundária, mas dotada de significados que ajudam ao aluno compreender conceitos e a criação de discursos acerca de uma vasta abordagem temática. Sendo assim, na medida em que o professor problematiza o conceito desejado abordado em sala, dinamiza o processo de ensino/aprendizagem, facilitando a assimilação do conteúdo pelos alunos, uma vez que o hábito de ouvir música é rotineiro.

Nessa experiência em específico, optou-se pela música popular no estilo forró, embora tenhamos perpassado os outros estilos musicais identificando a formação, antes

de tudo, de estereótipos. Para isso pautamo-nos em Napolitano (2005) que, ao discutir o uso da música como fonte histórica aponta para suas duas formas de escuta: sincrônica e diacrônica. Em suas palavras:

Sincronica, pois uma obra erudita ou uma canção popular têm um tempo/espço de nascimento e circulação original, caso contrário não seria uma fonte histórica. Diacrônica, pois como patrimônio cultural, ela será transmitida ao longo do tempo, sob o rótulo de obra-prima ou obra medíocre, e suas releituras poderão dar-lhe novos e inusitados sentidos ideológicos e significados socioculturais. (NAPOLITANO, 2005, p. 259)

Conforme vimos em Napolitano (2005) a forma de escuta diacrônica perpetua-se ao longo do tempo, funcionando ao mesmo tempo como patrimônio cultural, ganhando, a medida que o tempo passa, novos significados. É o que observamos na música “Paraíba” de Humberto Teixeira e famosa na voz de Luiz Gonzaga, da qual, em um dos seus trechos a mulher paraibana aparece como “macho”, o que na verdade dar-lhe o significado de mulher forte, valente.

A partir daí, seus significados tornaram-se uma identidade em torno do ser mulher e paraibana, embora a música contenha outros elementos que demandam uma problemática de caráter histórico de um momento da história da Paraíba. Trata-se na referida música, de um conflito político que deu-se em Princesa Isabel, em que na maioria das vezes é desconhecido pelas pessoas, já que, a valentia da mulher expressa na música tornou-se mais evidente, como uma identidade perpetuada.

Foi nesse sentido que buscamos trabalhar na experiência de estágio com uma turma de 7º ano a referida música como meio de perceber justamente essa consolidação de uma identidade regional. Para isso, problematizamos a própria ideia de identidade, que parafraseando Stuart Hall (2006), a Identidade é entendida enquanto vínculo de pertencimento de um espaço e que está sendo formada continuamente.

Assim, não existiu uma única identidade paraibana, mas a Paraíba teve inúmeras formas de ser representada, construídas por diversos sujeitos e linguagens. Uma delas foi a música, especificamente uma que ficou muito conhecida e que graças ao seu alcance midiático cristalizou imagens e discursos sobre o estado.

Em virtude desse trabalho, os alunos puderam perceber-se como sujeitos que também possuem uma identidade própria, a medida que escolhem uma forma de vestir-se, um estilo de música, cabelo, forma de se expressar, mas que pode vir a sofrer

modificações. Portanto, pensar a Paraíba por meio de uma música composta em outrora, levou-nos a verificar como as letras de forró abordam o estado paraibano.

Com o intuito de verificar como os alunos apreenderam a temática, realizamos por fim, uma atividade de compreensão que consistiu na análise de músicas de forró na mesma perspectiva da trabalhada do longo do conteúdo. Dentre elas, levamos uma música que abordou em sua letra a cidade de Cajazeiras-PB, como forma de homenageá-la. A observação da música deteve-se para identificação dos discursos, nos seus trechos, que colaboram para construção imagética da identidade paraibana.

Juntamente com a compreensão das músicas foi respondido, também, um pequeno questionário acerca das discussões. Os bons resultados nos demonstraram que é importante se trabalhar em sala de aula temas que versem sobre a identidade dos alunos, até mesmo como uma forma desse alunato compreender o próprio espaço de vivência, assim como, o que se discute a respeito dele nas diversas mídias.

Pensar em propostas desse caráter é investir em um ensino-aprendizagem que vai além dos conteúdos propostos em sala. É necessário que conceitos como o de identidade e conhecer os meios que difundem o regionalismo, sejam passados aos alunos, como forma de uma construção mutável própria identidade destes, já que, os mesmos ainda perpassam o campo de formação, não só biológico, mas acima de tudo, crítico.

DIMENSÃO TEÓRICA

O professor, em sala de aula, trabalha na perspectiva de atingir determinados resultados em um prazo específico de tempo e com pessoas específicas. Dia após dia, essas pessoas (os alunos) esperam que esse professor as conduza de um lugar a outro no campo do conhecimento científico de forma sistematizada, contínua e progressiva. (ZAMBONI e OLIVEIRA, 2013, p.112)

Refletindo o pensamento de Zamboni e Oliveira (2013) todo o processo de ensino-aprendizagem nasce com uma ideia, é a partir delas que conforme são modeladas, viram ações pedagógicas que inúmeras vezes dinamizam o conteúdo. A partir disso temos a utilização de músicas, filmes, jogos, dentre outros que ajudam a facilitar a mediação de conhecimento do professor aos alunos. Ressaltamos também que, essas formas metodológicas aproximam as discussões ao ambiente dos alunos fazendo com a própria forma de apreender o conteúdo seja mais rápida.

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFMG

Tais recursos tem a finalidade de melhorar os componentes curriculares, no nosso caso, o de história. Destarte, é meramente possível labutar de forma interdisciplinar concomitantemente estimulando o desenvolvimento crítico do nosso alunado e, assim, as discussões perpassam além das paredes da escola.

Nesse ínterim, as experiências com os estágios proporcionam o desenvolvimento do discente enquanto futuro educador ao passo que promove a turma assistida o encontro com novas linguagens. Todavia, ressaltamos que ao chegar em sala para aplicação da sua temática proposta, os discentes passam um caminho de aprimoramento dos conceitos de escola, ensino, aluno, ou seja, toda uma discursão que cerca a comunidade escolar. Após isso, os discentes são direcionados na edificação de seus planos de aula, tomando sempre o cuidado de não só adaptar as discussões teóricas, como pensar mecanismos que se encaixe com a turma e as suas necessidades.

É nesse sentido que o uso das tecnologias é fundamental. No século XXI essas tecnologias vêm expandindo-se cada vez mais e segundo (PRETTO e ASSIS, 2008) é um momento de apropriar-se dessa “cultura digital”. A forma como lidamos com essas tecnologias mudaram, o que antes e uma função de entretenimento passou-se a, segundo Moura (2009) a invadir o campo do trabalho e afins.

Não tem como negar o manuseio em demasia dos componentes tecnológicos, e é nesse sentido, que em consonância com as praticas pedagógicas elas vem contribuir no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido a música encaixa-se perfeitamente nessa discussão, como um veículo que possui significativas formas de linguagem, além, de ser um aparato que encontra-se ao alcance do alunado.

É de suma importância um planejamento e reflexão nesse sentido, visto que o ensino de história tem uma certa responsabilidade na formação do cidadão. Tendo em vista os parâmetros curriculares nacionais de história (1998):

A seu modo, o ensino de História pode favorecer a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual, aprendendo a discernir os limites e as possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica na qual se insere. Essa intencionalidade não é, contudo, esclarecedora nela mesma. É necessário que a escola e seus educadores definam e explicitem para si e junto com as gerações brasileiras atuais o significado de cidadania e reflitam sobre suas dimensões históricas. (BRASIL,1998, p. 36 *apud* AQUINO e SILVA, 2017, p. 02)

É desse modo que as ferramentas metodológicas permitem essa mediação e construção do caráter de cidadão dos alunos, vale ressaltar que esse é um trabalho que não cabe apenas ao professor, mas também a comunidade escolar e o próprio aluno.

As músicas possuem uma ampla discussão que pode ser tratada em sala. Nelas observamos uma série de simbologias que são perpetuadas no tempo como uma questão identitária. Inúmeras delas relacionam seus trechos aos aspectos sociais de uma cultura, perpassando até mesmo características geográficas.

O Nordeste, mesmo na atualidade é referenciado por meio de estereótipos advindos de outrora. Um lugar que em alguns casos é lembrado pelo solo seco, pobreza, sem que ressaltem as suas riquezas culturais e climáticas. Nossa discussão converge com a proposta por Stuart Hall (2006), haja vista que em nossa pesquisa, ao mencionarmos que somos nordestinos, paraibanos, essas impressões não são visíveis em nosso gênese. Isso quer dizer que é muito mais uma questão simbólica, da qual forma um laço identitário forte e de lealdade ao que se diz sobre a própria origem.

Sendo assim concomitantemente a cultura nordestina foi reiventando-se e ganhando seu espaço. Godoi (2008) atenta para o fato que é por meio da cultura que pertencemos a um determinado lugar e ao mesmo tempo em que isso se solidifica as diferenças em contrapartida são ressaltadas. As nossas crenças religiosas, arte, música determinam nossa realidade histórica como pontos identitários marcantes de uma determinada comunidade.

Observamos costumeiramente que os grupos não só na escola, são formados pelos sujeitos em virtude de um interesse em comum, a música tem essa característica também. Agrega sujeitos que são atraídos por melodias e letras que os agradam. É nesse sentido que os professores entram com sua carga de conhecimentos para mediar uma discussão que problematize o que as letras desejam passar, ou referem-se ao que. É o que percebemos em Silva (2008), onde a autora na perspectiva do gênero envereda pelo mesmo cenário escolhido por nosso estudo.

Aparece nesse sentido, dentro da melodia, o estigma da “mulher macho” em que é denominada as paraibanas. A música Paraíba (Humberto Teixeira e Luiz Gonzaga) é problematizada pela autora, bem como escolhida por nós para realização do estágio supervisionado em história. A referida música foi *jingle* criado segundo Silva (2008) em virtude de uma campanha política da década de 1930, todavia, a letra intencionou também a homenagem a Paraíba. Nela a Paraíba, mesmo sendo um estado “pequenino”

é valente, fato que explicasse tendo em vista a Revolução de 1930 em que o estado teve participação de destaque.

Observamos ai, que uma composição como essa, oferece ao professor de história subterfúgios para compreender uma parcela da história regional paraibana, e a escolha da referida partiu justamente disso. Refletir a nossa identidade enquanto paraibanos, cajazeirenses e nordestinos.

Destacamos em Silva (2008) que Música Paraiba também levanta ao mesmo tempo uma discussão de gênero. Em um dos seus trechos: [...]eita Pau pereira quem precisa já arrumou/Eita Paraíba mulher macho sim sinhô [...] destacamos a ambiguidade de ver a mulher como, ao mesmo tempo macho. Em sua produção Silva (2008) esclarece por meio do depoimento do próprio compositor que o intuito era uma forma de designar a mulher como forte, semelhante a força física do homem.

Perpassando as discussões e exposições veem-se o momento da atividade final como forma, não necessária exclusiva, de compreender como os alunos entenderam o assunto. Até mesmo como uma forma de revisar os diálogos e apresentar resultados.

RESULTADOS

Ao longo de toda a discussão trabalhamos conceitos e posições metodológicas para utilização das ferramentas como a música. Chegamos ao ponto em que foi crucial para apontarmos os resultados obtidos com as produções dos alunos. Em comum acordo com o professor, nessa experiência de estágio supervisionado em uma turma de sétimo ano o momento representou também a nota da disciplina.

Percebemos com isso, a adesão e curiosidade dos alunos com a temática proposta, ao passo que encontraram-se totalmente disponíveis as nossas ações. Uma experiência que faz-se essencial para construção do perfil do magistério do discente.

Aos alunos, ficou a assimilação de uma carga de conhecimento importante a sua formação, que os fizeram enxergar a si mesmos como sujeitos que são repletos de identidade, ao mesmo tempo que, estão rodeado de informações, até mesmo nas músicas, que são importantes reflexão. É sabido que, a identidade é mutável e âncora, sobretudo, nas diferenças. A esfera escolar é dotada dessas diferenças, e ai, vem-se concatenada a essa ideia, a propagação do respeito, aos gostos, costumes e pratica de cada um.

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFCG

Na esfera regional a construção da identidade paraibana perpassa interesses e discursos que, partilhados, na maioria dos casos, conotam outros significados. Com isso, pontilhamos a temporalidade que remete a formação de um Nordeste e todos os aparatos que a envolveram a construção dessa identidade.

Os diálogos em sala resultaram na aplicação de uma atividade que consistiu na formação de grupos para resolução das problemáticas destinadas na atividade. Foi-se escolhidas músicas de forró que ressaltam a cultura paraibana e nordestina, bem como uma que tratava em questão da cidade de Cajazeiras-PB. Distribuídas a parte, a interpretação encontrou-se dentro da ficha avaliativa.

Imagem 1: Ficha avaliativa do estágio supervisionado, 2016.

| FICHA AVALIATIVA – 7 ^o C | | | | | |
|--|---|----|---|----|--|
| Grupo: | _____ | | | | |
| Música: | _____ | | | | |
| Resumo da música: | _____ | | | | |
| 1- O que é Identidade? Dê exemplo | | | | | |
| 2- Na música, como identificamos a Identidade paraibana? | | | | | |
| 3- Qual das imagens abaixo se encaixa no que estudamos? | | | | | |
| a. |  | b. |  | c. |  |
| d. |  | e. |  | | |

Recortado do relatório final da autora da disciplina de estágio, 2016, p. 12

Dessa ficha avaliativa, realizamos as correções destacando um resultado proveitoso tendo em vista o aprendizado dos alunos, com notas que superaram as expectativas, percebemos em outras conversas a associação do conteúdo trabalhado com outras temáticas históricas. Este momento do estágio supervisionado trás consigo um balanço do que deu certo e do que poderia-se melhorar na forma de portar-se não só ao conteúdo, acima de tudo, a postura em sala enquanto profissionais em formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência com o estágio supervisionado proporciona aos discentes dos cursos de licenciatura entrarem em contato em seu campo de atuação. Existe toda uma lógica que consiste o andamento da disciplina na academia. Os discentes a princípio são emergidos a um campo de discussão teórica que perpassa as teias componentes do ambiente escolar, como forma de compreender esse espaço que é doado de problemas e significações.

Perpassando esse momento, são construídos planos de aula que são amplamente acompanhados, passo a passo pelo docente da disciplina. Os conteúdos escolhidos pelos discentes são moldados conforme a demanda da turma escolhida, para assim, garantir que eles estão apropriados ao entendimento dos alunos. Uma vez que, levamos em consideração que a educação tem um importante aditivo para inserção, atuação dos sujeitos em sociedade. É de suma importância versar sobre temas que se encaixem, sobretudo, dentro dessas vivências, como forma de contribuir na vida desses alunos.

A edificação do diálogo acerca da identidade paraibana por mediação da música torna-se imprescindível para despertar nos alunos a sua forma de colocar-se no mundo, refletindo que o fato de ser paraibano ou nordestino, escutar uma música de forró, está além do que é normalmente exposto. Quando nos identificamos como paraibanos e observamos as letras de forró que versam sobre a temática, levantamos a hipótese de uma ideia construída, em um dado momento na história. Com isso os alunos destacam até que ponto os discursos como o da pobreza e seca no nordeste os representam destacando, acima de tudo, outras vertentes que desmistificam essa, como outras, ideias cristalizadas.

Nesse sentido as discussões acentuaram nossa reflexão para uma sociedade que, talvez, ainda perpetua essas ideias. É sabido que as redes sociais são as vias em que os alunos passam horas em acesso. Expostos a postagens e comentários que muitas vezes rememoram não só a região nordeste, mas que possuem o caráter de denegrir a imagem da região e de seus sujeitos. Desse modo, nosso alunado mediante as explicações da temática já portar-se diferente e refletirá sobre situações como essas.

REFERÊNCIAS

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFMG

AQUINO, Jefferson Fernandes de. SILVA, Jéssica Naiara. “Cine clube” história: A experiência do trabalho sobre corrupção por meio do filme “O candidato honesto”. In: **VIII Semana nacional de história**. 2017, Cajazeiras-PB: https://docs.wixstatic.com/ugd/4d02a6_d35dec27fafa4cc687b2f1eb657ba295.pdf. Cajazeiras-PB: UFMG-CFP, p. 294- 304.

GODOI, Edileide de Souza et al. **A produção da identidade paraibana na propaganda da culinária nordestina**. Dissertação (mestrado)-curso de linguística, departamento de ciências humanas letras e artes, UFPB, João Pessoa-PB, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2006.

MOURA, Adelina. **Geração móvel: um ambiente de aprendizagem suportado por tecnologias móveis para a “Geração Polegar”**. In: VI conferencia internacional de TIC na educação. <http://repositorio.uportu.pt/jspui/bitstream/11328/472/1/Gera%C3%A7%C3%A3o%20M%C3%B3vel%282009%29.pdf>. 2009.

NAPOLITANO, Marcos. **Os historiadores e as fontes audiovisuais e musicais**. Fontes Históricas.–Organização: Carla Pinsky. Editora Contexto, 2005.

PRETTO, Nelson De Luca; ASSIS, Alessandra. **Cultura digital e educação: redes já. Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder**. Salvador: EDUFBA, p. 75-84, 2008.

SILVA, Alômia Abrantes Da. **Paraíba, mulher-macho**. Tessituras de gênero, (desa) fios da história. Tese de Doutorado em História. Recife: UFPE, 2008.

SILVA, Maria Lúcia Santos F. Da (org.). **Estágio Curricular: Contribuições para o rendimento de sua prática**. Natal-RN: EDUFRN, 2005.

ZAMBONI, Ernesta; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Resposta para uma aluna: são muitas possibilidades para a escola pública. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, vol.6, n.3, dez, 2013.

**MEMÓRIAS E IDENTIDADES: NARRATIVAS DE
EDUCANDOS/AS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO
TRATO COM A HISTÓRIA LOCAL DE UMA COMUNIDADE
RURAL¹⁴⁷**

Maria Lígia Isídio Alves
UFPB
ligia.isidio@gmail.com¹⁴⁸

Severino Bezerra da Silva
PPGE/UFPB
severinobsilva@uol.com.br¹⁴⁹

RESUMO

O artigo constitui-se como um recorte de uma pesquisa de mestrado (PPGE/UFPB) em que se abordou a história local como expressão das experiências sociais e cotidianas e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como espaço possível de perceber e escrever história, explorando a história do “lugar”, permeada de culturas, vivências, saberes, subjetividades e memórias, e apresenta como objetivo refletir acerca de narrativas dos educandos/as da EJA de uma comunidade rural que re-(a) apresentam histórias, contextos e identidades, revelando aspectos da história local e memória social comunitária. Percebemos que a história local se faz permeada de marcas relacionais e identitárias, ou seja, a realidade local não se autoexplica por si só, se processando a partir das identidades locais/regionais, nacionais e globais, e estabelecendo constantes articulações entre si.

Palavras-chave: Memórias; História Local; EJA; Identidades.

INTRODUÇÃO

Este artigo constitui-se como um recorte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade

¹⁴⁷ Texto para apresentação no simpósio temático 7 : Ensino de História e identidades regionais, X Semana Nacional de História da Universidade Federal de Campina Grande (CFP/UFCG) no campus do Centro de Formação de Professores (Cajazeiras – Paraíba) entre 17 e 21 de setembro de 2018.

¹⁴⁸ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba/ Membro do Observatório da Educação Popular – Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão – PPGE/UFPB. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

¹⁴⁹ Professor Doutor Associado da Universidade Federal da Paraíba/Departamento de Metodologia da Educação/Centro de Educação/ Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação / Coordenador do Observatório da Educação Popular – Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão – PPGE/UFPB.

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFPG

Federal da Paraíba (PPGE/UFPB) que se propôs a compreender o processo de interatividade de saberes nas práticas pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir do uso do livro didático (ALVES, 2017).

No tocante a abordagem metodológica o estudo se ancorou na pesquisa qualitativa, evidenciando diretamente os sujeitos em seus cotidianos, subjetividades, histórias e saberes e, sobretudo, as relações que estabelecem com as dinâmicas do meio em que vivem. O procedimento metodológico foi estudo de caso. No âmbito da pesquisa foi possível evidenciar a história local como expressão das experiências sociais e cotidianas e a EJA como espaço possível de perceber e escrever histórias, explorando a história do “lugar”, permeada de culturas, vivências, saberes, subjetividades e memórias.

De maneira específica, apresentaremos apontamentos oriundos de Observação Participante das práticas pedagógicas da EJA em uma escola pública do município de Lagoa de Dentro (PB), localizada numa comunidade rural. No momento da observação, percebemos situações em que a professora recorria a outras fontes para além do livro didático, tais como as memórias e narrativas dos educandos, bem como cordeis que versavam acerca de elementos referentes à história e a cultura local. Considerando que a EJA tem, dentre seus princípios, a compreensão da importância de construir práticas educativas articuladas aos cotidianos educandos e suas experiências históricas, culturais e sociais, começamos a nos inquietar a respeito da articulação entre a história local e a EJA, partindo, principalmente, das memórias dos educandos.

Observamos, ainda, que os alunos jovens e adultos que estavam no espaço da EJA eram os mesmos sujeitos que ocupavam outros espaços como, por exemplo, em iniciativas de economia solidária tendo em vista que o município de Lagoa de Dentro – PB conta com iniciativas de economia solidária como um Banco Comunitário de Desenvolvimento de Lagoa de Dentro- BCLD e Feira de Economia Solidária, Agricultura Familiar, Arte e Cultura de Lagoa de Dentro – PB. Passamos a questionarmos, então: de que maneira o ensino da EJA tem dialogado com as experiências e vivências dos educandos? De que maneira as experiências de tais sujeitos podem ser apropriadas nas aulas na EJA de modo a servirem de pedra de toque para o trato com aspectos da história local e problematização da realidade social, econômica e política na qual se inserem?

Mediante tais problematizações, o presente texto tem como principal desafio, refletir acerca de narrativas dos educandos/as da EJA de uma comunidade rural que re-(a) apresentam histórias, contextos e identidades, revelando aspectos da história local e memória social comunitária. Centraremos nossas análises em algumas ações empreendidas pela professora no que se refere ao trato com a história local, para compreendermos como as memórias e relatos dos educandos da EJA podem contribuir para os debates referentes a aspectos do local, nesse contexto. Nesse sentido, uma questão que merece destaque refere-se aos subsídios utilizados pela professora da EJA para desenvolver a prática pedagógica, os quais não se restringiam apenas a uso do livro didático (EJA Moderna)¹⁵⁰.

A partir do momento que são trabalhadas temáticas sociais relevantes que ultrapassam ou ressignificam os conteúdos apontados pelo livro didático por parte da professora junto aos seus educandos, denominamos esse processo como *criações pedagógicas alternativas*, as quais se apresentam como imprescindíveis no processo de desenvolvimento de situações de ensino e aprendizagem contextualizadas, que tentam criar condições para a dimensão interativa entre diferentes saberes, sem hierarquias que desqualificam as diferentes formas de conhecer/saber (ALVES, 2017).

Essas criações pedagógicas alternativas viabilizaram desenvolver, por exemplo, atividades a partir do uso da literatura de cordel para abordar as questões relacionadas a vida dos educandos; trabalhar a história da comunidade local partir de depoimentos orais (narrativas), histórias e memórias dos/as educandos/as sobre suas vivências em relação a história local.

DE QUAL CONCEPÇÃO DE EJA FALAMOS

Conduzimo-nos pelo sentimento de busca pelo sentido da escola, o que nos leva a reconhecer a dimensão sociocultural da educação, de modo que a esta seja entendida como espaço de construção, reelaboração e vínculo com seu entorno social, e não exclusivamente de transferência de conhecimentos sistematizados. Nesse sentido, torna-

¹⁵⁰ O livro didático adotado pela turma era o livro didático EJA Moderna, volume 01, organizado pela Editora Moderna, sob a responsabilidade editorial de Virginia Aoki, o qual vem sendo adotado em uma turma multisseriada (alfabetização e pós-alfabetização) da EJA. A primeira edição desse livro data de 2013 e seu conteúdo se estende por 207 páginas. Faz parte do Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA), conforme foi possível evidenciar no catálogo do Guia dos Livros Didáticos do PNLD EJA referente ao triênio 2014/2015/2016 (BRASIL, 2014).

se primaz estabelecer um diálogo da escola com a comunidade, configurando-se num comprometimento com a identidade coletiva, territorialidades, historicidades, memórias e, sobretudo, os saberes dos sujeitos que chegam/estão na EJA e ocupam diversos espaços do local, experienciando processos que se constroem no âmbito do território das organizações sociais populares, da luta camponesa, da agroecologia, da economia solidária, dentre outros.

Dentre as responsabilidades da EJA evidenciamos o desenvolvimento de práticas e processos educativos que se vinculem ao mundo da vida, das dinâmicas culturais e locais de uma comunidade, muitas das vezes não problematizados. Tais saberes constituem espaços privilegiados ao processo intersubjetivo, de compreensão compartilhada, identitário e de pertencimento (JOVCHELOVITCH, 2011), especialmente, de uma comunidade escolar constituído por sujeitos da EJA de uma escola rural. Deve-se levar em consideração, portanto, “[...] as percepções do mundo, da sua história, do seu próprio papel na história, partir do que sabe para poder saber melhor, e não partir do que sabemos ou pensamos que sabemos” (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1995, p. 55).

Assim, se faz importante considerar as histórias e os saberes que circundam as práticas pedagógicas da EJA, os quais se relacionam simultaneamente. Referimo-nos ao encontro entre saberes elaborados e sistematizados nos livros didáticos como reflexo de saberes escolares formais e os saberes populares, frutos das experiências de vida- interpretação própria da realidade vivenciada pelos educandos e professores.

O campo da EJA se fortalece ao encorajar a investigação, superando os limites das histórias e memórias apresentadas por meio dos livros didáticos e da lógica da educação bancária, por exemplo.

Nossas reflexões se constituem enquanto tentativa de pautar a necessidade de pensar de modo às práticas da EJA tem se relacionado à realidade existencial dos seus sujeitos, bem como tem dialogado com a história local, de modo a perceber a histórica como possibilidade a partir das relações que estabelecem com o seu mundo humano, histórico, social, cultural.

HISTÓRIA LOCAL: SABERES E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFMG

A EJA é aqui concebida como um espaço favorável a desenvolver práticas educativas comprometidas com a construção de relações entre fatos e situações com diferentes sujeitos a partir do processo histórico, sobretudo, a partir da ação que essas pessoas desenvolvem junto aos múltiplos espaços e temporalidades.

O desafio é considerar nas práticas pedagógicas da EJA a diversidade de fontes históricas e linguagens, traduzindo-as em recursos para o trabalho com educandos/as, de modo a ultrapassar os limites do que está prescrito, suscitando alternativas dotadas de elementos subjetivos e históricos que, muitas vezes, são negligenciadas.

Assim, a história precisa ser compreendida numa perspectiva dialógica e problematizadora, criando condições à consciência história, considerando nesse processo as memórias e narrativas dos educandos, as quais são explicitamente designadas ao silêncio pela concepção tradicional da história.

Faz-se necessário pensar o local e os sujeitos desses espaços como sujeitos históricos, compreendendo os jovens, adultos e idosos como produtores históricos. Nesse caminho, a história local apresenta-se como alternativa que permite a construção de uma história aberta à pluralidade que não desconsidere as especificidades, subjetividades, diversidades regionais, locais e culturais.

No entanto, nos atentamos a necessidade de tomar como ponto de partida aspectos da vida cotidiana e as dinâmicas locais que permitam construir chaves de leitura e estabeleça relações, mas ainda como preciso problematizar a história numa dimensão mais ampla. Diante das contradições que permeiam as concepções de história local e o processo histórico em sala de aula nessa perspectiva, é importante nos atentarmos de modo a

[...] estudar a localidade, sem perder de vista suas relações com um processo maior. Pois, é possível uma aproximação temporal e espacial entre as realidades distintas; aproximar determinada época/fato/processo com a realidade mais imediata, pois, dessa forma, podemos descobrir como as pessoas se relacionavam, como viviam em grupo e estabelecer relações com o presente (SOUSA; SILVA, 2017, p. 89)

Desse modo, “[...] a história local se apresenta como recorte teórico-metodológico que busca evidenciar a ação dos grupos excluídos socialmente” (SOUSA; SILVA, 2017, p. 91) que é o caso dos educandos da EJA que em sua maioria não tiveram acesso ao direito à educação na idade pautada nas diretrizes educacionais.

POR UM DIÁLOGO COM A HISTÓRIA LOCAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Questionamos-nos: Será que a EJA tem dialogando com as memórias, saberes e vivências dos sujeitos? De que maneiras as discussões no campo da história local podem contribuir para a construção de práticas educativas no âmbito da EJA na perspectiva problematizadora frente às demandas dos contextos locais, experiências e necessidades dos grupos com os quais se relaciona?

No movimento analítico que construiremos, o ensino de história local se dá enquanto alternativa de ensino e aprendizagem na EJA, considerando-o como processo que revela aspectos identitários e de encontro com a memória social comunitária,

Enquanto elemento constitutivo da *transposição didática* do saber histórico em saber histórico escolar, tendo como referência a perspectiva da prática social, a História Local pode ser vista como uma estratégia de ensino. Trata-se de uma forma de abordar a aprendizagem, a construção e a compreensão do conhecimento histórico, a partir de proposições que tenham a ver com os interesses dos alunos, suas aproximações cognitivas e afetivas, sua vivência cultural, com as possibilidades de desenvolver atividades vinculadas diretamente com a vida cotidiana, entendida como expressão concreta de problemas mais amplos. (SCHMIDT, 2007, p. 190, grifos da autora)

Nesse movimento de transposição didática de saberes em que o conhecimento histórico é compreendido em diálogo com a prática social e humana como parte do processo histórico merece destaque as práticas pedagógicas que foram desenvolvidas na turma da Educação de Jovens e Adultos na tentativa de ir além dos conteúdos apresentados pelo livro didático (EJA Moderna), pois, recorria ao uso de outras fontes históricas para trabalhar a história da comunidade local, por exemplo.

Não havia nenhum material didático para a EJA no município de Lagoa de Dentro-PB que abordasse a história local, mas a partir da necessidade do grupo, os depoimentos orais (narrativas), histórias e memórias dos/as educandos/as sobre suas vivências em relação à história local foram consideradas pela professora e nesse movimento as aulas na EJA se caracterizavam como espaços investigação.

Destacamos uma das aulas que se pautou em problematizar a história local da comunidade rural Gravatá - espaço em que a escola estava situada e território que os educandos residiam. Nesse sentido, a professora teceu alguns questionamentos a fim de ouvir dos alunos o que conheciam da história de sua comunidade. A intenção era escutar e também levar os educandos/as a interagir entre si a partir de questões como: O que

conhecem da história da comunidade? Quem conhece? O que um sabe e os outros colegas ainda não conhecem e assim por diante.

O interesse da professora foi de propiciar um momento em que os educandos retratassem, socializassem e partilhassem saberes, favorecendo a ressignificação do que já sabiam sobre a comunidade, assim como a reflexões a partir dos novos elementos emergentes a partir das trocas realizadas em sala de aula.

Esse momento favoreceu que os educandos adultos e idosos falassem a partir dos seus saberes, muitos deles adquiridos por meio das histórias contadas pelos seus avós, pelos próprios pais ou pessoas mais antigas da comunidade como ex-professoras, comerciantes, aqueles que costumavam rezar na igreja de São Sebastião que é bastante antiga na comunidade e também sobre os que organizavam e incentivavam as apresentações de *babau* (teatro de bonecos) na comunidade. Já os educandos mais jovens ouviam e questionavam situações apresentadas nas histórias narradas pela professora e demais.

Um elemento que percebemos é que alguns conheciam muito pouco ou “nada” da história do seu lugar e expressavam interesse em conhecer e saber mais. Ficou evidente que os educandos que têm mais idade têm mais experiência e contam versões de histórias de outros antigos que ali viveram e o que costumavam fazer.

A partir dos dizeres do grupo de educandos/as da EJA, é perceptível que a origem do lugar, da comunidade Gravatá, deu-se a partir da quantidade significativa da planta conhecida como Gravatá que nasceu naquela localidade. É uma planta que coloca um fruto que, segundo eles, já matou a fome de muitos que por ali viveram antigamente. Ainda complementam que até hoje no “Tanque Grande”¹⁵¹ existe uma pequena concentração da planta Gravatá.

Diante do desconhecimento, por parte de certos educandos, e a importância em explorar as origens da comunidade, a professora sugeriu a visita ao “Tanque Grande” onde ficam as plantas Gravatá ainda sobreviventes. Como já enfatizava Freire,

É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da

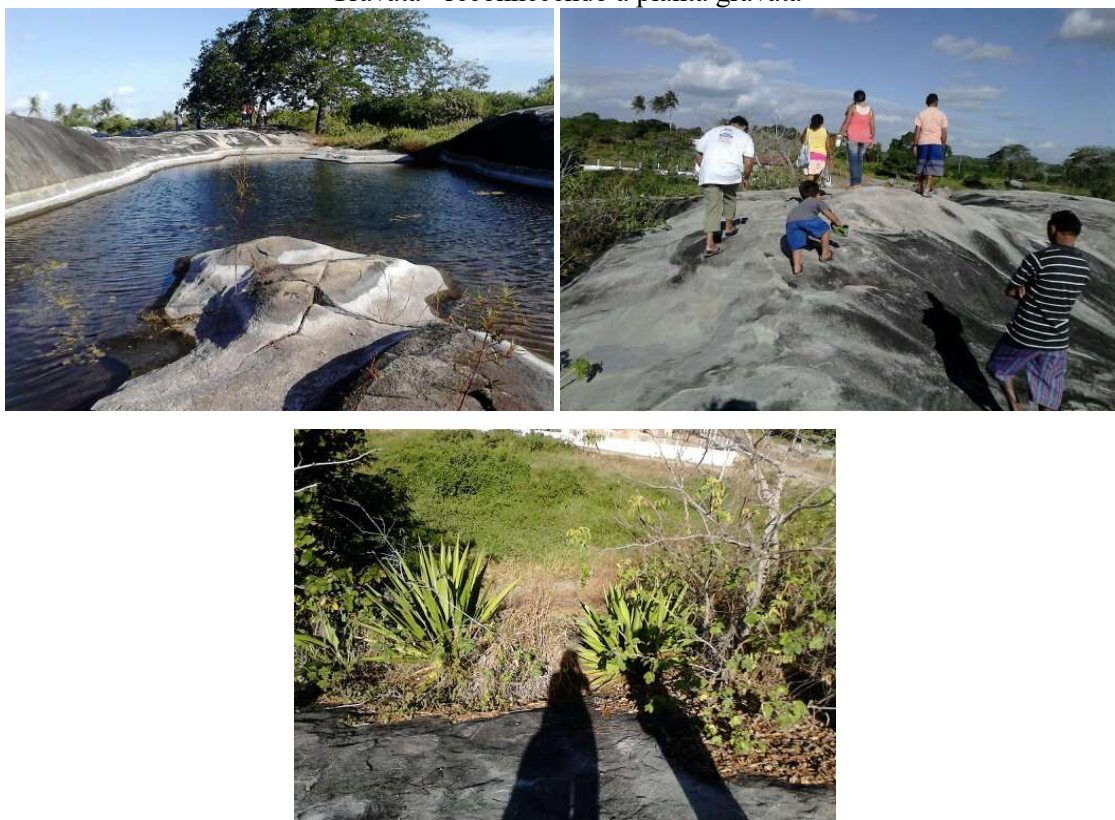
¹⁵¹ “Tanque Grande” é um tanque feito de pedras, localizado na própria comunidade (perto da escola pesquisada, porém ainda desconhecido por alguns dos educandos), onde as pedreiras/lajes servem como reservatório de água das chuvas durante um bom tempo (em tempos mais remotos, as pessoas bebiam água desse lugar e até hoje outras o procuram para lavar roupas) e em cujas proximidades podemos encontrar a planta Gravatá.

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFCG

liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de *universo temático* do povo ou o conjunto de seus *temas geradores*. (FREIRE, 2011, p. 121).

A visita ao “Tanque Grande” foi um momento rico para que o grupo conhecesse com mais profundidade as raízes da história do seu lugar. Chegando ao lugar, alguns relataram que já o conheciam, mas nunca tinha visto a planta Gravatá. Na ocasião, localizaram outra planta semelhante ao Gravatá, que é o agave, também encontrado nas redondezas. O agave usado para produção do sisal se difere por sua cor acinzentada e, às vezes, brota flores; já o Gravatá possui um verde intenso em suas palmeiras, conforme representados na Figura 01 a seguir:

Figura 01 - Explorando a história local - visita de campo ao “Tanque Grande” na comunidade Gravatá - reconhecendo a planta gravatá



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (Agosto, 2016).

É pertinente apresentar as situações pedagógicas que se configuraram em práticas que levaram em conta a realidade dos educandos jovens, adultos e idosos, resultando na participação destes no processo de ensino e aprendizagem.

Outra prática desenvolvida nessa perspectiva refere-se ao trabalho de leitura e criação com a literatura de cordel. Os cordéis apresentados retratavam a importância da

água no semiárido e das cisternas nos lugares de longos períodos de seca, além do valor da segurança alimentar e dos cuidados com a água e seus armazenamentos no processo de convivência com o semiárido, entre outros, conforme exposto a seguir.

Figura 02: Livretos de cordéis produzidos por José Rogaciano Siqueira de Oliveira – Associação no Semi-Árido Brasileiro (ASA)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (Maio, 2016).

Foi possível notar que ler, dialogar e construir cordéis sobre a importância da convivência com o semiárido contemplam questões como a resistência e o fortalecimento para a convivência com este território, estimulando, especificamente, um debate em sala de aula sobre as problemáticas da seca e os cuidados com a água e seus armazenamentos em seu contexto.

É interessante como os educandos/as da EJA reavivam as histórias e memórias, relembando-se dos árduos tempos de secas e as dificuldades que enfrentaram junto com seus familiares e vizinhos quando em suas casas não dispunham de cisternas; falam sobre a infância e adolescência “sofrida”, pela falta de condições de armazenamento de água, nos tempos de chuva, e pelo fato de que, na seca, precisavam se deslocar por quilômetros para encontrar água para saciar a sede e cozinhar. Além das conversas e leitura dos trechos e xilogravuras os educandos criaram seus próprios versos em seu caderno retratando memórias e elementos de sua identidade. Vê-se o diálogo que os cordéis possibilitaram para retratar as questões sociais emergentes da comunidade.

Trabalhar com o gênero literário cordel é algo de interesse dos próprios educandos, porque, de forma espontânea, a partir dos relatos orais, com uma linguagem simples, despreocupada, regionalizada, bem mais acessível ou até mesmo informal, são feitos os folhetos/livretos. Além disso, envolve a criatividade e possibilita conhecer e

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFMG

explorar suas realidades distintas e semelhantes e também expor, naturalmente, seus modos de vida, o que favorece perceber as diversidades e a riqueza presentes nos grupos, nos contextos, territórios. Ancoram-se também em uma espécie de saber criativo e sem tanta elaboração, configurando-se numa alternativa metodológica para o público da EJA. Nesse caso, o cordel apresenta-se como uma forma criativa de sistematizar diferentes saberes.

A literatura de cordel também conduziu parte das atividades do “Projeto Festas Junina” na turma.

Figura 03: Livretos de cordéis produzidos pelos educandos da EJA



Fonte: Arquivo da pesquisadora (Junho, 2016).

Nesse processo, cada um dos educandos construíram cordéis juninos com títulos específicos que a partir de suas interpretações contemplam as características das festas juninas e retratam as histórias em forma de versos. Dentre esses, contamos com os seguintes cordéis: “A alegria da festa junina”, “Festa de São João”, “Barraca Junina”, “Viva São João!”, “Brincando o São João” e “Brincadeiras e comidas típicas”.

Essas iniciativas de problematizações corrobora com o que Jovchelovitch (2011) coloca sobre a importância em mapear os sistemas de representações locais, os quais, na visão da autora, são constituídos da seguinte maneira:

Um sistema plural e multifacetado de diferentes saberes, práticas e tradições culturais, que envolvem mitologias, crenças populares, saber científico, práticas rituais. Eles são expressivos porque, como atividade humana, têm o poder de representar: eles re-(a)presentam história, contexto e identidade, revelando as histórias e a *memória social da comunidade*, bem como os arranjos sociais e institucionais que definem o contexto em que as pessoas se encontram e ativamente constroem (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 268, grifos nossos).

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFMG

O enfoque refere-se ao processo de dar visibilidade às expressões intrínsecas às dimensões do saber, às estratégias que as pessoas desenvolvem para dar conta do cotidiano e das histórias, tradições e da cultura do seu lugar através da memória social comunitária. Falamos de um entrelaçamento entre os mundos objetivos, subjetivos e intersubjetivos que elas compreendem.

Dessa forma, a memória coletiva se apresenta como parte intrínseca nesse processo identitário, “[...] A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar *identidade*, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia” (LE GOFF, 1996, p. 476, grifos do autor).

A partir desse movimento é primaz reconhecer os educandos/as e professores/as da EJA e nesse processo os professores/as tem importante contribuição no sentido de criar condições para trabalhar a partir de outras fontes históricas de modo que as memórias sejam consideradas venham a colaborar com o fortalecimento de uma identidade social coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões que apresentamos constituem-se como indagações, aproximações primeiras com a história local e memórias, na tentativa de tecer algumas reflexões não conclusivas, mas, sobretudo, problematizadora acerca da relação da história local como expressão das experiências sociais e cotidianas e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Consistiu em um movimento construído a partir do entendimento que nossas experiências e intencionalidades deixam traços na memória, ao mesmo tempo em que possibilitam novas buscas, trilhar e construir a história por outras nuances, a partir da ação intersubjetiva de conscientização adquirida no movimento prático e reflexivo emergente das práticas educativas e cotidianas.

Percebemos que a história local se faz permeada de marcas relacionais e identitárias, ou seja, a realidade local não se autoexplica por si só, se processando a partir das identidades locais/regionais, nacionais e globais, e estabelecendo constantes articulações entre si.

Nesse ínterim, a prática da problematização apresenta-se enquanto condição favorável a interação e envolvimento, a partir do ponto de vista dos educandos, de modo

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFCG

a compreender suas historicidades, visões de mundo e saberes, faz-se pertinente à prática pedagógica numa perspectiva dialógica, a qual extrapola os conteúdos prescritos no livro didático, fortalecendo sobretudo a concepção de EJA que apresentamos. Ou seja, as estratégias metodológicas ancorada em princípios da história local apresenta-se possibilidades de comunicação no processo pedagógico da EJA estabelecendo relações entre saberes, historicidades e a cotidianidade dos educandos na tentativa de dialogar com outras dimensões mais amplas, no entanto, sem se prender a prescrições de conteúdos e práticas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Lígia Isídio. **Os saberes nas práticas pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos intitulada: um estudo para além do livro didático.** [dissertação]. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba; 2017.

BRASIL. **Guia dos Livros Didáticos do PNLD EJA 2014.** Natal: EDUFRN, MEC/SECADI. 2014. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/5346-guia-pnld-eja-2014>>. Acesso em: 16 jan. 2016.

FREIRE Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995

JOVCHELOVICH, Sandra. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura.** Trad. de Pedrinho Guareschi. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

Le Goff, Jacques. **História e memória.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 4ª ed., 1996.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, A.M; GASPARELLO, A.M; MAGALHÃES, M.S. **Ensino de história, sujeitos, saberes e práticas.** Rio de Janeiro: Mauad X. FAPERJ, 2007.

SOUSA, Israel Soares de; SILVA, Severino Bezerra da. **Educação Popular e ensino de História Local.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2017.



“História Política”

Coordenador: Prof. Dr. Rodrigo Ceballos

MISÉRIA, POLÍTICA E SECA: A POBREZA NATURALIZADA EM SUAS REPRESENTAÇÕES

Francisco de Assis Severo Lima
Professor da Educação Básica, SEDU/CE
assissevero@gmail.com

Joalysson Severo Batista
Mestrando em História UFGG
joalyssonsevero@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar a complexa relação entre os movimentos sociais ligados à seca e as práticas clientelistas da política brasileira, tomando como fonte para o conhecimento histórico algumas reportagens do Jornal *O Povo*, segundo maior impresso em circulação no Estado Ceará, analisando com este veículo da imprensa representou em suas páginas as ações coletivas de saques durante o ano de 1982 ao comércio local da cidade de Aurora-CE. Buscando compreender as estratégias políticas para a contenção do movimento e manutenção ordem social, bem como as táticas de subversão dos grupos sociais geradores da ação.

Palavras-chave: Miséria; Política; Representação.

INTRODUÇÃO

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFMG

É possível afirmar que o fenômeno da seca, está presente no semiárido nordestino desde o século XVI. A primeira notícia sobre seca foi descrita pelo padre Fernão Cardin, ainda 1583, desde então tal fenômeno tem se tornado companheiro dos habitantes do semiárido nordestino até os dias atuais, haja vista que uma das maiores secas, conforme levantamentos apontados pelo INMET (Instituto Nacional de Meteorologia), que castigou o semiárido brasileiro, em especial o sertão do Nordeste, ocorreu entre de 2012 a 2017¹⁵².

Esse fenômeno presente na conjuntura social brasileira no tempo da longa duração tem motivado diversas análises sobre diferentes óticas. O engenheiro Miguel Arrojado Lisboa, em discurso proferido no Clube de Engenharia do Rio de Janeiro em 28 de agosto de 1913, o conceituou com as seguintes palavras, “o problema das secas é, portanto, um problema múltiplo. Verdadeiramente não há um problema, há problemas” (LISBOA,1984, p.12), este profissional dirigiu o órgão federal precursor do DNOCS em dois períodos, de 1909 a 1912 e depois de 1920 a 1927.

Ao longo desses quase quatro séculos, as secas também foram problematizadas por diferentes perspectivas, de acordo com Neves (2007), até o século XVIII, a principal vítima da seca era o gado, o rebanho. Os cronistas e estudiosos referiam-se prioritariamente às perdas materiais em seus registros. Foi ao longo do século XIX que esse quadro se modificou.

As linhas que seguem buscarão analisar as secas sob a ótica da história política, para tanto, serão analisadas as complexas relações entre os movimentos sociais ligados à seca e as práticas clientelistas da política brasileira, a partir de um recorte espacial microscópico, a pequena cidade de Aurora, no interior do Ceará, tomando como recorte temporal as décadas de 1970-1980. As principais fontes para o conhecimento histórico serão algumas reportagens do Jornal *O Povo*, segundo maior impresso em circulação no Estado Ceará, além de fontes produzidas através da técnica da história oral como fonte de investigação histórica, a fim de analisar fatos vivenciados pelos personagens históricos e as relações sociais construídas neste período.

A história oral, utilizada nesta ótica, proporcionou a compreensão dos anseios e perspectivas que motivaram as ações individuais e coletivas. A utilização deste método se justifica na medida em que,

152. Veja mais em <https://noticias.uol.com.br/meio-ambiente/ultimas-noticias/redacao/2018/03/03/seca-de-2012-a-2017-no-semiarido-foi-a-mais-longa-da-historia.htm?cmpid=copiaecola>.

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFCE

A história oral compartilha com o método histórico tradicional [utilização de fontes documentais escritas] as diversas fases e etapas do exame histórico. De início, apresenta uma problemática, inserindo-a em um projeto de pesquisa. Depois, desenvolve os procedimentos heurísticos apropriados à constituição das fontes orais que se propôs produzir. Na hora de realizar essa tarefa, procede, com o maior rigor possível, ao controle e às críticas interna e externa da fonte constituída, assim como das fontes complementares e documentais. (LOZANO, 2006, p. 16)

Assim, é possível compreender que a utilização da história oral como fonte permite a produção de conhecimentos inovadores para a problemática histórica, pois alarga os horizontes e fronteiras delimitados pelas fontes escritas, trazendo a tona um universo de peculiaridades a partir dos relatos das testemunhas que vivenciaram os fatos históricos. Isso, porque a oralidade “permite obter e desenvolver conhecimentos novos e fundamentar análises históricas com base na criação de fontes inéditas ou novas” (LOZARO, 2012. P. 16).

Segundo Verena Alberti, a metodologia da história oral “consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos e conjunturas do passado e do presente” (ALBERTI, 1990. P. 115).¹⁵³ No entanto, após tal tarefa, é necessário significar os depoimentos em uma estrutura científica a partir da crítica historiográfica, pois, mesmo que o historiador utilize como norte para entrevistas os questionários semi-estruturados, a memória dos entrevistados não ficará presas ou delimitadas às questões propostas.

A CIDADE

Aurora é uma pequena cidade do interior do estado Ceará, distante 470 km da capital Fortaleza. A cidade está situada na região sul do estado, na microrregião do Cariri. As terras que antes eram habitadas por indígenas, foram sendo urbanizadas ainda no século XVIII, quando o povo Cariri, nativos da região, começou a perder seus territórios para a criação de gado e plantação de algodão, em um espaço de terra denominado Fazenda Logradouro.

¹⁵³. Nos anos 1990, um forte debate foi travado entre os historiadores que apresentaram divergências sobre a definição conceitual dos usos das fontes orais na pesquisa histórica. O debate apontou para as disputas de entendimentos em torno da noção de técnica, disciplina ou metodologia. Para a compreensão desse debate e do uso da História Oral como metodologia ver AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs). Introdução. In: **Usos e abusos da história oral**. 8ª. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006, p. 7-25.

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFCG

Um dos fatores que proporcionaram seu povoamento alinhado ao projeto colonial foi sua localização geográfica estratégica, pois aquelas terras eram margeadas pelo rio Salgado, caminho natural entre as vilas de Icó e Crato, que já no século XVIII figuravam entre os territórios economicamente importantes para a capitania do Ceará. O rio percorre uma extensão de 308 km, de sua nascente na Chapada do Araripe, em Crato à sua foz no Rio Jaguaribe, em Icó. Foi a localização de entremeio entre essas duas vilas que fez das terras da fazenda Logradouro o local de descanso dos tropeiros e vaqueiros que se locomoviam pela região sul do estado, fazendo daquele território espaço propício para a formação de aglomerados urbanos.

Assim como as demais cidades localizadas no interior do nordeste, por muitos anos a principal fonte de renda da pequena cidade provinha das atividades agrícolas e do comércio local, componentes econômicos que nos períodos de estiagem entram em declínio e escassez. Desta forma, no início do nosso recorte temporal um elemento social presente naquela conjuntura era a pobreza. Pois a cidade encontrava-se assolada por uma forte seca que afetou a região nos anos de 1970. O jornal carioca *Correio da Manhã* trazia em reportagem do dia 14 de abril de 1970 a seguinte manchete: “Não é só no Ceará, é no Nordeste”.¹⁵⁴ A reportagem apresentava o déficit hídrico pelo qual o estado do Ceará e a região Nordeste passavam. A fome se tornou companheira de alguns sertanejos naquele ano.

Dados da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) confirmam que,

A seca de 1970 atingiu uma população ativa de 500 mil pessoas, alcançando outros dois milhões de indivíduos. O fenômeno climático afetou oito Estados, correspondendo a um total de 605 municípios, o que equivale a 62% da área do Polígono das Secas (SUDENE, 1979, p. 44)

O fenômeno da seca e a realidade trazida por ela afetava em especial aos mais carentes em sentido financeiro, aos vulneráveis sociais que habitavam em especial a zona rural e necessitavam das chuvas para produzir alimentos que garantiam sua subsistência. Sem as chuvas, esses indivíduos ficavam à mercê da inanição. Envoltos numa estrutura de opressão, desenvolveram táticas de sobrevivência. Muitos se desprenderam da terra onde se constituíram enquanto ser social e se aventuraram rumo à cidade, em processo de êxodo rural.

154. *Correio da Manhã* – Rio de Janeiro, 14 de abril de 1970. Disponível in: http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=089842_08&pagfis=4903&url=http://memoria.bn.br/docreader . Acesso em 16/02/2017

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFCE

O romance *Estranhos em Aurora*, publicado em 1978, de autoria do aurorense Hermenegildo de Sá Cavalcante e ambientado na cidade de mesmo nome, deixa transparecer que essa região fora palco das desventuras proporcionadas pelas secas:

Os homens vêm de muito longe, por isso parecem tão cansados. E a madrugada é quem os acolhe. Ruas novas, desconhecidas; entram na praça, primeiro os vultos mais altos dos chefes de família, homens: os que têm mais, mesmo não tendo nada. Depois as mulheres, cabelos lisos e negros, bocas emudecidas pela fome, as mãos que cansaço imobiliza. Por último, fechando as muitas procissões, vêm as crianças, magras como se mortas há quatro dias, tivesse de repente renascido ao enxergar as primeiras casas da rua final desta cidade: Aurora. (CAVALCANTE, 1978, p. 07)

Em meio à seca, a fome atingia parte da população aurorense. Naquele contexto acontecia na cidade às eleições para prefeito e vereadores, desta forma o período eleitoral se apresentava como um período de esperanças, uma vez que, ao menos nessa época, os vulneráveis podiam contar com o apoio daqueles que galgavam um cargo público. Por sua vez, os políticos aproveitavam-se dessa situação de vulnerabilidade para conquistar a gratidão do eleitor.

AS SECAS COMO UM ELEMENTO POLÍTICO ELEITORAL

Nessa conjuntura de pobreza e sofrimento, João Antônio de Macedo, conhecido por João de Zeca se lançou como candidato a vereador e construiu sua campanha ao cargo público utilizando-se desse elemento social. Percebendo o ambiente que se inseria, estabeleceu laços de gratidão com aqueles que seriam seus eleitores: “botei até um café para atender o povo e quem tomou conta desse café foi Chico ‘Fele’. Botei até o nome café Cantagalo. Lá você tomava café, merendava era tudo de graça, ninguém pagava.”¹⁵⁵ O alimento, em tempos de escassez, serviu como moeda de troca e construiu laços afetivos entre o político e o eleitor: “Nesse tempo eu tinha muito, banquei essa eleição de cabo a rabo, naquele tempo matavam boi para comer. Eu dei os bois de Tipi, de Aurora e Ingazeiras.”¹⁵⁶

Esta relação de generosidade e reciprocidade como elementos práticos constitutivos do campo político já foi assinalado por Bourdieu:

155.MACÊDO, J.A. Entrevista concedida a Francisco de Assis Severo Lima. Aurora-CE, 10 de jan. 2017.

156.MACÊDO, J.A. Entrevista concedida a Francisco de Assis Severo Lima. Aurora-CE, 10 de jan. 2017.

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFMG

Em outros termos, no princípio da ação generosa, do dom inicial de uma série de trocas, não existe a intenção consciente (calculista ou não) de um indivíduo isolado, mas essa disposição do *habitus* que é a generosidade, e que tende, sem intenção explícita e expressa, à conservação ou ao aumento do capital simbólico. (BOURDIEU, 1996, p. 09)

O sofrimento proporcionado pela escassez de alimentos esteve presente no cenário cearense por décadas a ponto de se tornar um elemento da paisagem dessa região. O reconhecimento da benevolência na atitude do político proporcionou a construção de laços afetivos entre aqueles que vivenciaram tal contexto e o político que se aparentava como um benfeitor, criando um elo entre o indivíduo que praticava o ato e aqueles que o recebiam. Laços tão fortes que se consolidam e se perpetuam no tempo, construindo uma relação baseada em gratidão, sempre suscetível de ser resgatada. No caso em questão, o resgate se deu nas urnas. No início dos anos de 1971, João de Zeca adentrou a Câmara Municipal para exercer o cargo de vereador, eleito com 632 (seiscentos e trinta e dois) votos.

A partir de sua entrada na vida pública, através do cargo de vereador, João de Zeca se tornou líder político na cidade, sendo eleito prefeito, em 1976, ocupando tal cargo de julho de 1976 a junho de 1982, durante esse íterim seu capital político¹⁵⁷ foi potencializado graças a sua capacidade de mediação com os trabalhadores rural que vivenciava as agruras socioeconômicas advindas em partes por problemas gerados pelas secas.

“MILHARES DE FLAGELADOS ESTÃO ANDANDO DE UM LADO PARA O OUTRO EM BUSCA DE ÁGUA.”

Observando o *Livro de Registros de Portarias* da Prefeitura, bem como as reportagens do jornal acima citado, é possível verificar que no final da gestão do prefeito João de Zeca, por volta de 1982 à cidade passava por um período de alta inflação e seca que perturbava a ordem social.

Em reportagem do jornal *O Povo*, veiculada no dia 15 de abril de 1982, é possível observar as seguintes informações:

Embora se garanta que nos próximos dias a tendência é diminuir os preços do arroz, farinha e feijão, os atuais preços dos gêneros de primeira necessidade

157. Para Bourdieu o capital político é, portanto, uma espécie de capital de reputação, um capital simbólico ligado a maneira de ser conhecido.

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFCE

são estes: arroz, Cr\$ 100; Milho, Cr\$ 40; farinha, Cr\$ 60; Açúcar, Cr\$ 60; Carne bovina Cr\$ 300; Suína Cr\$ 220; Caprina, Cr\$ 220. (*O Povo*, Fortaleza-CE, 15 abr.1982, p. 15)

Conforme mostrado acima, o preço dos gêneros alimentícios de primeira necessidade era exorbitante, ficando insustentável para os agricultores suportarem os gastos com alimentos durante o mês.

A população reagiu de forma enérgica ao aumento do custo de vida. Dados do Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI) confirmam que no início do mês de outubro o comércio local fora saqueado por cerca de 200 famintos que levaram todo estoque de carnes do Mercado Municipal. Segundo o documento, o prefeito teria autorizado a distribuições de alimentos entre os flagelados e informado: “o maior problema que a cidade enfrenta é a falta de água, pois milhares de flagelados estão andando de um lado para o outro em busca de água.”¹⁵⁸ Meses depois aconteceu outro saque, desta vez cerca de 300 pessoas buscando alimentos invadiram a cidade e saquearam mercearias e armazéns. O jornal *O Povo* do dia 15 de dezembro de 1982 trazia em sua capa a seguinte manchete: “Aurora é invadida outra vez”. Segundo a reportagem,

Pela quarta vez, em menos de dois meses, flagelados invadiram e saquearam a cidade de Aurora, na Zona Fisiográfica do Sertão do Salgado e alto Jaguaribe, distante 526 km de Fortaleza, pela BR-116 eram 10 horas de ontem quando, inesperadamente, cerca de 300 homens, reclamando comida e trabalho, chegaram aquela sede Municipal rumaram diretamente ao mercado de carne, somente não levando todo o suprimento existente por que os trabalhadores esconderam grande parte do que dispunham para as vendas do dia. Em seguida, dirigiram-se às mercearias do centro, cujos comerciantes cerraram as portas temendo o saque. Os saqueadores conheceram a maior frustração quando, a força bruta, alcançaram o interior do armazém da Cooperativa Agrícola mista e ali encontrar, apenas, veneno para formiga (formicida) e rolos de arame farpado. Insatisfeitos, evoluíram suas ações para procura de estabelecimentos comerciais diversos, nada obtendo novamente de positivo nas incursões realizadas, segundo o correspondente Franzé d’Aurora. Os invasores procediam do Sítio São Miguel, Barreiro e Vazantes, localidades afastadas da zona urbana entre oito e dezoito quilômetros. Dispersaram-se depois que o presidente da cooperativa visada, Olavo Leite de Macedo, e o Prefeito João Macedo, destinaram-lhes ajuda. Recorde-se que, sábado último idêntica ocorrência foi constatada, representada por tentativa de saque. Na ocasião, o vice-prefeito liberou 496 vales para aquisição de carne bovina no atendimento aos sertanejos. (*O Povo*, Fortaleza-CE, 15 dez.1982, p. 8)

158. Dados extraído do Centro Ecumênico de Documentação e Informação. Fatos destacados na imprensa. Disponível in: http://www.koinonia.org.br/protestantes/uploads/novidades/Aconteceu-Fatos-Destacados-na-Imprensa_206.pdf

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFCG

A carestia associada à falta de chuvas trouxe a fome aos pequenos municípios do Semiárido do Brasil. Em Aurora, vivenciando elevado estágio de miséria, a população enxergou nos saques uma alternativa de sobrevivência. Os trabalhadores, unidos em grupos de 200 a 300 pessoas, passaram a protestar regularmente entre os meses de outubro a dezembro de 1982. Segundo a reportagem, nesse ínterim, foram realizadas quatro ações deste tipo. Movimentos como aqueles atestavam a competência do Estado para a manutenção dos privilégios por meio da propriedade, pois é perceptível que em meio à crise hídrica e econômica uma minoria conseguia retirar para si vantagens financeiras e prestígio social.

Levados à condição de subalternos, sem acesso à terra ou emprego, os agricultores aurorenses foram tragados pela fome. A alternativa política para gerir a crise social que se abateu sobre o município veio por meio do trabalho. Segundo a mesma reportagem, “o Prefeito João Macedo, que manteve demorado contato com os flagelados, prometeu-lhes que por todo o dia de hoje eles seriam inscritos para trabalhar na construção de barragens e açudes, dentro do programa da Sudene” (Idem).

As obras construídas pelo poder público em momentos como aqueles possuíam dois vieses. O primeiro tinha claro objeto de controlar os flagelados que eram vistos como uma ameaça à manutenção da ordem. O medo de que os saques evoluíssem para um movimento social de maiores proporções levavam os agentes do Estado a desenvolverem ações paliativas que trouxessem aos trabalhadores rurais a sensação de estarem protegidos pelo poder público. A reportagem abaixo confirma tal argumento:

A invasão de Aurora por cerca de 200 homens Famintos deve ser tomada como sintomas do agravamento da situação socioeconômica na zona sul do Estado. Eram realmente, homens Famintos e não, como costumam insinuar os corifeus oficiais, pessoas a serviço de correntes interessadas em tocar fogo no circo. Um dos manifestantes, se como tal podemos chamá-los, foi internado em um hospital da cidade, por desnutrição, informa o correspondente deste jornal. Quer isso dizer que em Aurora, como em outros municípios onde o programa dos bolsões da seca, ou assemelhados, ainda não chegou, a fome reduz milhares de pessoas a um gritante estado de necessidade. (*O Povo*, Fortaleza-CE, 6 dez.1982, p. 4).

Assim, os bolsões da seca, construindo novos postos de trabalho nos municípios afetados pela crise, deveriam se apresentar como uma alternativa de controle daquela situação. Foi aí onde se apresentou o segundo viés das obras construídas pela Sudene, pois elas eram geralmente realizadas em propriedades privadas. Feitas pelos trabalhadores em momentos de escassez e miséria, tais obras atendiam aos interesses

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFCEG

particulares, ao passo que o homem do campo tinha suas necessidades imediatas atendidas através do trabalho. Seu “suor” servia para criar melhorias de infraestrutura na propriedade privada das elites locais. Essa tática de dominação política foi explicitada na reportagem transcrita abaixo:

Estiveram na última semana em visita a várias obras construídas pela Gescap, neste município, os técnicos Clinton Saboya, coordenador Estadual do órgão, em Fortaleza, José Magalhães, do escritório da Sudene, Darly Bezerra, da secretaria da Agricultura, José Arnóbio, do Gescap local e mais o Prefeito João Macedo, o supervisor da 8ª região sediada em Juazeiro, Antônio Furtado Macedo e o Coronel Antônio Vicente Macedo. Foram visitadas 7 barragens construídas no Rio Salgado entre a sede e o Distrito de Ingazeiras, somando-se 21 km de Rio perenizado. A maior das barragens visitadas foi a localizada no sítio Barreiro, próximo à sede do Distrito de Ingazeiras, na propriedade do Senhor Antônio de Duque, construída por 100 trabalhadores alistados na emergência, durante os últimos 120 dias. A referida barragem represa água numa distância de 6 Km. (*O Povo*, Fortaleza-CE, 17 fev. 1982, p. 32).

Através da construção de obras públicas, porém em propriedades privadas, o governo criava condições de colocar alimentos na mesa do trabalhador, uma vez que a remuneração do seu trabalho lhe apresentava tal possibilidade. No entanto, apesar de serem construídas com as verbas públicas, tais obras não atendiam as necessidades da coletividade.

Aquela realidade de crise econômica e inflação, vivenciada pelos aurorenses não diferia da realidade social das demais cidades brasileiras espalhadas pelo território nacional. No entanto, a crise hídrica, somada a escassez de trabalho formal piorava o quadro das cidades nordestinas do semiárido, como Aurora.

Em meio à exclusão social, os saques se legitimaram entre os trabalhadores como uma alternativa de subversão da ordem. Era dezembro de 1982 quando o jornal *O Povo* anunciou para todo o Ceará que “pela quarta vez, em menos de dois meses, flagelados invadiram e saquearam cidade de Aurora”¹⁵⁹. Os saques ocorridos na cidade se apresentam como exemplares da mobilização política das camadas subalternas, que mesmo pressionadas pelas elites dominantes a se manterem contidas politicamente encontraram meios de questionarem a ordem ao afrontarem a propriedade privada, pois “cerca de 300 homens, reclamando comida e trabalho, chegaram àquela sede municipal. Rumaram diretamente ao mercado da carne, somente não levando todo o suprimento

¹⁵⁹. Reportagem do jornal *O Povo*, Fortaleza, quarta-feira, 15 de dezembro de 1982.

existente porque os trabalhadores esconderam grande parte do que dispunham para as vendas do dia.¹⁶⁰”

Sem contar com expressividade política, a forma com a qual essas camadas negociavam era “através da pressão direta, dos pedidos e exigências, dos saques e, especialmente da exposição pública de suas misérias, que a seca aguça e dá visibilidade.” (NEVES, 2000, p. 14). Aquela era de fato uma ação política, afinal “os invasores procediam do Sítio São Miguel, Barreiro e Varzantes, localidades afastadas da zona urbana entre oito e dezoito quilômetros¹⁶¹.” Aqueles 300 homens não tinham a intenção de pilhar ou praticar roubos, afinal durante sua marcha nada usurparam, seu foco era a cidade, queriam mostrar ao prefeito que eram cidadãos aurorenses e como tal necessitavam da proteção social que aquele ente deveria lhes assegurar. Porém as ações executadas pelo poder público apenas minoram o problema, não atingindo em nada seu fulcro, o que fazia os saques continuarem.

Conforme a mesma reportagem veiculada na quinta-feira dia 15, “sábado último, idêntica ocorrência foi constatada, representada por tentativas de saque. Na ocasião, o vice-prefeito liberou 496 vales para aquisição de carne bovina no atendimento aos sertanejos.”¹⁶² Saciar a fome por um dia acalmava o movimento, porém não o controlava, afinal, a fome era gerada pela pobreza, que naquele contexto, em boa parte tinha sua origem na distribuição desigual das terras e nas escassas oportunidades de trabalho digno. Elementos que a estrutura política de Aurora e do Brasil não estavam dispostos a questionar, afinal, naquele microespaço a pobreza era um componente da sustentação da ordem política, e no espaço macro, o governo vigente inviabilizava os debates acerca da reforma agrária como instrumento de contenção das desigualdades sociais.

Alinhado à política nacional, coube ao prefeito mediar os conflitos pela ótica da velha lógica paternalista: “o prefeito João Macêdo, que manteve demorado contato com os flagelados, prometeu-lhes que por todo o dia de hoje eles seriam inscritos para trabalhar na construção de barragens e açudes, dentro do programa da Sudene dirigido para os bolsões da seca.”¹⁶³

O alistamento dos trabalhadores em frentes de trabalho emergenciais, garantia ao prefeito a possibilidade de mediar os conflitos em duas vertentes. Primeiro garantia aos

¹⁶⁰. Idem

¹⁶¹. Idem

¹⁶². Idem .

¹⁶³. Idem.

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFCE

seus aliados políticos a mão-de-obra necessária para a construção de obras que trariam o beneficiamento e valorização de suas propriedades. Conforme o jornal *O Povo*,

o prefeito fez um comentário pessoal sobre o Programa de Emergência. Disse que a Emergência foi benéfica para Aurora, citando que através dela, foram beneficiados centenas de trabalhadores rurais e proprietários. Destacou a construção de 41 açudes, 12 barragens, 7 das quais no rio Salgado, 5 grupos escolares na zona rural, além de 100 Km de estradas construídas pelo Gescap. Ressaltou ainda os 173 pequenos e médios açudes que estão em construção. (*O Povo*, Fortaleza-CE, 05 de Mai-1982, p. 05)

Além de expor sua opinião acerca do programa de Emergências, o prefeito e sua equipe ainda apresentaram estratégias de melhoria na execução do programa.

Ao responder indagação sobre se o programa deve continuar ou não, disse o prefeito que deve continuar “porque o povo não tem o comer.” Mesmo achando que a Emergência deve existir, para atender a situação de milhares de família pobres o prefeito de Aurora acha que o programa deveria ser feito através de crédito aos proprietários rurais e ajuda aos agricultores, sobre forma de financiamento. O agrônomo Arnóbio Ferreira, chefe do escritório do Gescap, em Aurora, tem a mesma opinião do prefeito e explicou: “o proprietário deveria ter o seu limite de crédito de acordo com o número de trabalhadores que comportasse a sua propriedade.” Acha Arnóbio, que deveria haver um enxugamento do plano, explicando: “saindo os menores, solteiros e mulheres, onde o marido esteja alistado, deixando somente as pessoas comprovadamente necessitadas.” É evidente que o prefeito não concordou com o final da resposta achando que as mulheres e os jovens com mais de 14 anos já podem ser alistados, para ajudar no sustento da família. (*O Povo*, Fortaleza-CE, 05 de Maio 1982, p. 5)

Executada desta forma, as estratégias políticas de combate à fome eram utilizadas para atender não apenas as necessidades daqueles que sofriam as causas diretas da miséria, em grande medida atendia diretamente o interesse dos grandes proprietários rurais que viam suas fazendas fartas de mão-de-obra pagas com recurso público.

A segunda vertente para a qual servia o Programa Emergência era para a manutenção da ordem social, e se sustentava na ideologia trabalhista, uma herança da Era Vargas que consolidou a ideia de que “ser trabalhador era ganhar o atributo da honestidade, que neutralizava em termos de honra o estigma da pobreza. Pobre, mas trabalhador, isto é, um cidadão digno” (GOMES, 2005, p. 223). Sem trabalho, a prática dos saques pelos agricultores se consubstanciava em um elemento do instinto de

sobrevivência, algo que não poderia ser contido através dos mecanismos de repressão do Estado: “O saque, portanto, distancia-se do roubo, tanto na ótica das autoridades e da população ligada às práticas paternalistas quanto na ótica dos próprios camponeses” (NEVES, 2000, p. 112).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O discurso do trabalho como mecanismo de controle para ações dos pobres que sofriam os efeitos das secas e da fome esteve presente no universo social dos aurorenses não apenas através das práticas políticas, mas também se fez presente através da música. Esse componente cultural de fácil assimilação foi utilizado para a disseminação de tais ideologias. A música *Vozes da Seca*, de Luis Gonzaga, composta e gravada no ano de 1963, se apresenta como um exemplar desses cursos:

É por isso que pidimo proteção a vosmicê
Home purnóisescuído para as rédias do pudê
Pois doutô dos vinte estado temos oito sem chovê
Veja bem, quase a metade do Brasil tá sem cumê
Dê serviço a nosso povo, encha os rio de barrage
Dê cumida a preço bom, não esqueça a açudage

De acordo com letra, em tais circunstancia climáticas, os políticos, novamente, se apresentavam como bem feitores, pois na pequena cidade de Aurora eram eles os doutores a quem o povo pedia a proteção, o que construía a ideia de que a miséria presente naqueles espaços eram elementos naturais do cotidiano do sertanejo e as ações para sua contenção eram resultados da benevolência dos homens assentados no poder.

Assim, as ações políticas dos homens de poder não foram executadas no sentido de construir autonomia para que os homens e mulheres do sertão se tornassem independentes do ciclo de pobreza no qual foram historicamente enredados. Os trabalhos a eles dispensados não lhes eram atribuídos no sentido de lhes garantir a cidadania, as obras que eles executam não eram planejadas para livrá-los das secas ou da miséria que se disfarçava através dela, tudo era pensado para a manutenção da ordem, pois “qualquer trabalho para o retirante é melhor do que nenhum, mesmo que os bens construídos sejam inúteis: o importante é ocupar o retirante para que ele não mendigue, nem cobre direitos, nem proteste.” (NEVES, 2000, p. 96).

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFCG

Desta forma, o controle sobre as massas garantia e garantem a manutenção de uma estrutura de opressão e um ciclo de miséria e exclusão que proporciona a livre circulação pelo campo político de uma elite que, apoderada das estruturas administrativas do Estado, se mantêm hegemônica ao longo da história nacional.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1990.

BOURDIEU, Pierre. **Marginália. Algumas notas adicionais sobre o dom**. *Mana*, Rio de Janeiro, v.2., n.2, p. 7-20, 1996.

BOURDIEU, Pierre. O campo político. *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº 5. Brasília, pp. 193-216, janeiro-julho de 2011.

CAVALCANTE, Hermenegildo de Sá. **Estranhos em Aurora**. Rio de Janeiro: Pallas, 1978.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 2 morar, cozinhar**. Trad. de Ephraim F. Alves e Lúcia Endlich Orth. Petrópoles, RJ: Vozes, 1996.

GOMES, Ângela de Castro. **A invenção do Trabalhismo**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: ORGANIZADORAS. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998, pp. 16-3X.

NEVES, Frederico de Castro. **A multidão e a história: saques e outras ações de massa no Ceará**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

SUDENE. **Aspectos do Quadro Social do Nordeste**. Recife: Sudene, 1985.

SUDENE. **As Secas do Nordeste**. Recife: Sudene, 1979.

**A CONSTRUÇÃO DE UM “CEARÁ MODERNO”: OS DISCURSOS
DE MUDANÇA COMO ELEMENTO DE DOMINAÇÃO NA
POLÍTICA CEARENSE (1986-1991)**

*Joalysson Severo Batista*¹⁶⁴

PPGH – UFCG

joalyssonsevero@gmail.com

*Francisco de Assis Severo Lima*¹⁶⁵

UFPB

assissevero@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem por finalidade analisar o discurso de modernização adotado pelo então candidato ao governo do Estado do Ceará, o jovem empresário Tasso Jereissati, durante a campanha eleitoral de 1986. Tais discursos, proferidos pelo peemedebista durante aquela campanha, que encerrava um ciclo ditatorial na política brasileira, ajudou a potencializar seu capital político a fim de fazer frente ao seu principal opositor naquela ocasião, o Cel. José Adauto Bezerra. A vitória de Jereissati consolidada com 52,32% dos votos válidos fora apresentada como o “abre alas” a um Ceará moderno.

Palavras-chave: Política; Modernização; Discurso.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo analisar os discursos¹⁶⁶ proferidos pelo candidato a governador do Estado do Ceará, Tasso Jereissati, buscando chegar ao poder e estabelecer a ascensão e dominação de uma nova elite política e sua ideologia através do discurso do novo, conquistando o apoio popular e aumento de seu capital simbólico¹⁶⁷ frente ao cenário político estadual, tendo como principais palavras “modernidade” e “racionalização”. Seu governo era pautado em “duas palavras

¹⁶⁴ Discente do Programa de Pós-Graduação em História (PPGH-UFCG).

¹⁶⁵ Discente do Programa de Pós-Graduação em História (PPGH-UFPB).

¹⁶⁶ Quando falar aqui em discurso, estarei me referindo a uma peça oratória proferida em público ou escrita como se fosse para ser lida para um dado público. Estarei me referindo a uma fala feita para dada audiência, podendo ser escrita previamente ou dita de improviso, tendo registrada de alguma forma, seja através da memória daqueles que a ouviram ou presenciaram, seja através de sua versão original, quando for escrito, seja através de sua reprodução, veiculação e repercussão através dos distintos meios de comunicação social: o jornal, a revista, o rádio, a televisão, o cinema, a internet, a fotografia etc. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2017. p. 223).

¹⁶⁷ O capital simbólico – outro nome da distinção – não é outra coisa senão o capital, qualquer que seja a sua espécie, quando percebido por um agente dotado de categorias de percepção resultantes da incorporação da estrutura da sua distribuição, quer dizer, quando conhecido e reconhecido como algo de óbvio. (BOURDIEU, 1989, p. 145).

contundentes: miséria e participação. Acabar com uma e promover a outra seriam as metas de seu mandato.” (BARBALHO apud MOTA, 2007, p. 36).

É importante trazer à tona o pensamento de Bourdieu nessa pesquisa. Para este, o discurso (comunicação) é primordial no processo de dominação e inserção de pensamento ideológico de uma classe dominante frente aos dominados, “as relações de comunicação são sempre relações de poder que dependem na forma e no conteúdo, do poder material ou simbólico acumulado pelos agentes (ou pelas instituições) envolvidos nessas relações e que, como o *dom*¹⁶⁸ ou *potlach*, podem permitir acumular poder simbólico.” (1989, p.11). Esta elite, por sua vez, apresenta seus interesses particulares como sendo universais e benéficos para todos, e é por aí que se inicia o processo de “domesticação dos dominados”.

A partir dessa exposição, farei uma introdução acerca do tema que será trabalhado nessa pesquisa, mostrando a trajetória do governo mencionado até a chegada ao poder e o contexto político nacional que proporcionou essa ascensão.

No ano de 1986, mais precisamente no dia 15 de Novembro, terminava vitoriosa a campanha do jovem empresário Tasso Jereissati ao cargo de governador do Estado do Ceará. Tasso, até então desconhecido no campo da política, veio a ganhar notoriedade, quando em 1978, o empresário José Flávio Costa Lima abdicou de assumir o cargo de presidente do grupo CIC¹⁶⁹ – Centro Industrial do Ceará – dando espaço aos jovens empresários. “Nesse contexto, assumiu a direção do CIC Beni Veras (1978-79). Os seus substitutos foram Amarílio Macedo (1980-81), Tasso Jereissati (1982-83), Sérgio Machado (1984-85) e Assis Machado Neto (1985-86), todos envolvidos de uma forma ou de outra com o projeto mudancista iniciado com o governo Tasso.” (BARBALHO, 2007, p. 5). A partir desse fato, o grupo CIC sofrerá mudanças que transformará a forma de agir no sistema político, passando de órgão técnico associado à FIEC, a um importante fórum de debates que tinha como principais temas as questões econômicas, políticas e sociais. Vale ressaltar que o cenário político nacional vivia um período de insatisfação, em decorrência do sistema autoritário do regime militar. Em 1984, o grupo se manifesta em favor da campanha conhecida como Diretas Já, também se insere no

¹⁶⁸ Que o *dom* esteja associada ao desafio e à produção da hierarquia, como é o caso dos famosos festivais das tribos indígenas da costa oeste do Canadá (*Potlatch*) é um fato bem conhecido tanto por Mauss como por Maunier. No entanto, Bourdieu vai generalizar a questão para fazer da imbricação entre o interesse e o desinteresse, colocada no princípio da doação por Mauss, o mecanismo central da explicação da dominação social.

¹⁶⁹ Entidade patronal criada em 1919 e estreitamente vinculada à Federação das Indústrias do Estado do Ceará (FIEC),

movimento que queria a candidatura de Tancredo Neves à presidência, envolvendo um amplo debate que fazia frente opositora ao regime militar. Dessa forma, os jovens empresários passam a ganhar destaque político no cenário local e nacional e abrir oportunidades para a inserção na política partidária.

Tasso, que foi presidente do CIC entre os anos de 1981 e 1983, se lança como candidato a governador, pelo PMDB, em 1986. Arquetou uma campanha eleitoral baseada no discurso de mudança que libertaria o Ceará do regime predominante no cenário político, denominado de coronelismo. O descontentamento que assolava o país em decorrência da ditadura militar, proporcionou no Ceará, para que uma nova elite buscasse hegemonizar-se no poder. Com 52,32% dos votos válidos, Tasso vence o seu principal opositor, o Cel. José Aduato Bezerra, um dos últimos representantes do ciclo dos coronéis.

CORONÉIS VERSUS EMPRESÁRIOS: O DISCURSO COMO MANUTENÇÃO DO PODER POLÍTICO

Durante muito tempo no cenário político cearense protagonizou-se a política baseada no regime de oligarquia – regime político em que o poder é exercido por um pequeno grupo de pessoas, pertencentes ao mesmo partido, classe ou família. Eram feitos acordos entre grupos das elites que dominavam a política estadual, no qual Barreira denomina *pactos políticos*. “Esses pactos surgem da necessidade de se manter o status quo político e/ou derrotar forças políticas emergentes.” (1996, p. 32) Destacamos dois principais períodos no qual o Ceará foi governado com base nesse sistema, a oligarquia dos Accioli, dos Rabelos e com Padre Cícero, no início do século XX e, nos anos 60 o ciclo dos coronéis¹⁷⁰, um acordo no qual unia os coronéis Virgílio Távora, Aduato Bezerra e César Cals.

No início da década de 1960 o Ceará ainda era comandado pela oligarquia dos Accioli. No entanto, em 1962, baseado no discurso de evitar uma “esquerdização” por

¹⁷⁰ Tal ciclo de coronéis, de acordo com Nogueira (2005), começou com César Cals (1971-1975) que assumiu o governo do Ceará no dia 15 de março de 1971 e logo revelou suas inclinações partidárias, com a criação do ‘Cesismo’ ou formação de tendência política em torno de sua liderança. Inaugurou desse modo o “novo coronelismo”, propriamente dito, ou deu início à formação da Trindade do poder do coronelismo no Ceará: ‘Cesismo’ de César Cals; o ‘Aduatismo’ do Coronel Aduato Bezerra (1975-1978); e o ‘Virgilismo’ do Coronel Virgílio Távora (1978-1982). De acordo com Nogueira (2005) esses governos foram marcados por práticas eminentemente coronelistas e pela realização de obras monumentais que resultaram em mais uma fonte de corrupção administrativa.

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFCE

parte do PTB (Partido trabalhista brasileiro), representado por Adahil Barreto, com o apoio de Carlos Jereissati, acontece uma união entre os partidos UDN e PSD, lançando como candidato a governador Virgílio Távora (UDN). A eleição termina com um total de 641.780 votantes. Virgílio Távora se consagra vitorioso com o total de 371.466 votos, enquanto seu opositor, Adahil Barreto, 164.295¹⁷¹ votos, os demais votos sendo contabilizados brancos e nulos. A partir de então se iniciava o ciclo dos coronéis.

A política dos coronéis seguiu a lógica de “um compromisso entre o poder local e privado dos coronéis e o poder público da sociedade política mais ampla sintetizada no estado nacional.” (CARVALHO, 1987, p. 194). Dessa forma os políticos denominados coronéis tinham influência em diversos aspectos na sociedade local, visto que a maior parte de moradia concentrava-se no eixo rural, os coronéis, grandes donos de terras, conseguiam manter uma relação de paternalismo com a população.

Com o discurso de garantia de recursos estaduais e federais de caráter assistencial, esses senhores conseguiam conquistar maioria. Em outras palavras, era utilizado de recursos públicos em benefícios da população para se promover politicamente, assim como também ameaças caso não seguissem as ordens das lideranças.

a) utilização de 300 caminhões do DNOCS para transporte de eleitores, na vizinhança das obras federais; b) compra dos cabos eleitorais nos redutos políticos dos adversários do presidente da República; c) compra direta do eleitor mediante dinheiro e roupa nova; d) ameaça dos engenheiros: quem não votasse nos correligionários do presidente da República, seria despedido dos serviços; e) venalidade de alguns chefes. (Jornal O Povo, 1958).

César Barreira nos mostra como era mantida a política dos coronéis e a relação entre estes com as pessoas a quem lhes deviam prestar obediência, pois vivam no círculo das fazendas e moravam de “favor”, devendo gratidão aos senhores.

– Qual é a obrigação que os meus moradores têm para com o senhor?
- Dar o voto é sagrado e com isso eles ficam me entretendo, me enganando.
- Eles, em 1982, votaram com o senhor?
- Mais da metade deles foi embora porque deram o voto a outro e eu botei pra fora. (BARREIRA, 1996, p. 42).

O domínio político baseado na “troca de favores” permaneceu por muito tempo no contexto cearense. Assim se seguiram os governos dos coronéis encabeçados por Virgílio Távora que, alternando entre os cargos Governador e Senador, permaneceu na

¹⁷¹ Tribunal Regional Eleitoral do Ceará – Secretaria de Informática. COESI/SESTE. Eleições de 1962.

política de 1962 à 1988, seguido de César Cals (1971-74), engenheiro de formação militar, ocupou cargos relevantes na esfera federal, mas com pouco destaque na política estadual. Por fim, sucedendo Cals, Adauto Bezerra (1974-77), no qual tinha liderança ativa na região do cariri.

Seguindo com o pensamento de Barreira, é interessante mencionar dois principais aspectos que proporcionaram uma mudança no quadro político do estado. A mudança no aspecto habitacional favoreceu para o desequilíbrio do regime dos coronéis. A substituição do plantio de algodão pela criação de gado, as secas prolongadas, entre outros fatores, favoreceram para que houvesse uma demanda significativa de retirantes no meio ruralista afetando, assim, a essência que sustentava a política coronelista. A partir disso, surge um novo tipo de eleitor, aquele no qual o voto deverá ser conquistado na garantia de melhores condições sociais. Outro aspecto importante foi a ascensão do grupo dos empresários, uma vez que o impacto causado no meio ruralista abriu possibilidade para o crescimento de uma nova elite.

O surgimento do grupo de empresários que se lançaram no cenário político cearense em contraposição ao regime regente da época tem relação direta com o Centro Industrial Cearense (CIC). Este foi criado em 27 de julho de 1919, tendo como objetivo a abertura para o desenvolvimento de setores industriais que possibilitasse o crescimento do Ceará. Tinha vínculo direto com a FIEC (Federação das Indústrias do Estado do Ceará), no qual a figura do presidente era única.

Em 1978 acontece uma ruptura, de forma pacífica (umas vez que estes continuaram interagindo entre as empresas familiares de cunho privado e setores públicos, na condição de financiamento, como também empreendimentos rurais) entre esses grupos. Na ocasião, o empresário José Flávio Costa Lima foi eleito à presidência da FIEC, mas optou por não assumir também o posto do CIC, ficando somente no primeiro órgão, abrindo espaço para que houvesse uma separação entre as entidades. Benedito Clayton Veras Alcântara¹⁷² foi o responsável por assumir o cargo, e posteriormente surgiram ganhando destaque outros nomes que deram um novo rumo ao CIC, dentre estes Tasso Ribeiro Jereissati.

Tasso assumiu a presidência do Centro Industrial Cearense em 1982, num contexto em que o Brasil vivia os momentos finais da Ditadura Militar e a participação

¹⁷²Conhecido como Beni Veras, foi um dos fundadores do PSDB, atuava nas esferas política e empresarial e contribuiu com o desenvolvimento do Centro Industrial do Ceará, do qual foi vice-presidente. Ele também foi um dos articuladores do movimento conhecido como “projeto das mudanças”, nos anos 1980, sendo acessor especial do governo de Tasso (1987-1990).

ativa do CIC em apoio ao movimento “Diretas Já” e o amplo debate em favor do fim da ditadura, foi crucial para que o grupo ganhasse notoriedade no estado tendo influência política. Dessa forma, era evidente a entrada do CIC na política partidária.

Nas eleições de 1986¹⁷³, Tasso Jereissati foi lançado como candidato à Governador do Estado pelo PMDB, tendo como principal opositor nessa eleição o já renomado político José Adauto Bezerra. O jovem empresário construiu sua campanha ao poder assentada no discurso mudancista, prometendo inserir o estado do Ceará nos trilhos do progresso e trazer melhores condições de vida à sociedade, fazer com que o setor público tivesse eficiência e participação ativa na população, combater a miséria e pôr fim ao sistema paternalista recorrente da época, no qual o chama de “clientelismo”.

Segundo Barbalho:

Tasso era o “candidato da mudança” que sinalizava com a transferência para a gestão pública dos preceitos e fórmulas da gerência privada. Seu nome virou uma marca construída com base na figura do jovem e bem-sucedido empresário decidido a entrar na política por amor à causa pública. Uma marca que se mostrou vitoriosa. (BARBALHO, 2008: 112).

Podemos perceber no texto acima que o candidato se apoiou no contexto mudancista em que o país se encontrava para ganhar destaque na política cearense. Com um discurso modernista, com uma campanha que tinha como slogan “O Brasil mudou. Mude o Ceará” Tasso passa a atacar os governos antecedentes àquele ano, exclusivamente seu opositor e o ciclo dos coronéis, considerando como uma política tradicional e como principal causa para o não desenvolvimento do Estado. Adauto Bezerra, por sua vez, apoiava-se no discurso de enaltecer as suas realizações e a de seus aliados, trazendo à tona as benfeitorias conquistadas nesse período em busca de reconhecimento e o voto como gratidão.

Ninguém vai votar com os coronéis porque vive em curral, mas porque sabe que, com eles no poder, o Ceará experimentou seus melhores dias de progresso e bem-estar. E isso mata de raiva quem não tem prestígio. O que o senhor Jereissati chama de curral é a gratidão do povo. E essa não se acaba nunca. (O POVO apud BARREIRA, 1996, p. 38).

Analisando a matéria acima citada e o debate que se estabelece em torno da narrativa, compreendemos que a política daquele ano se deu de forma bastante intensa pelos grupos que visavam à obtenção do poder. Se por um lado o grupo denominado “mudancista” buscava conseguir o poder, pois percebiam que a conjuntura política da

¹⁷³ Outros nomes foram lançados na disputa para Governador naquele ano, tais como: Francisco Aires Quintela (PSC) e José Haroldo Bezerra Coelho (PT).

época era propício para a ascensão, e usavam como meio o discurso de modernizar o estado e livrar-se do tradicional, por outro estava o grupo dos coronéis, considerados “tradicionalistas” e pautavam seus discursos nas realizações que foram concebidas com seus governos objetivando reconhecimento por parte dos eleitores.

As eleições aconteceram no dia 15 de Novembro de 1986. Os coronéis acreditavam que sairiam em desvantagem nas urnas apuradas na capital, mas com os votos obtidos no interior, onde, para eles, estava concentrada a maioria de seus eleitores, sairiam vitoriosos naquele ano. Porém o resultado não comprovou essa teoria. Tasso consagrou-se vitorioso, com um total de 1.407.693 votos, Adauto Bezerra, com um total de 807.315 ficou em segundo lugar. Naquela eleição, foram apurados um total de 2.690.314 votantes, incluindo brancos e nulos. O ano 1986 representava o fim de um ciclo que durara anos no Ceará, finalizava-se o ciclo dos coronéis. Em contrapartida, iniciava-se uma nova Era, um novo ciclo na política estadual, iniciava-se o “Governo das mudanças”, com um discurso enfático na modernização do Ceará.

“MENOS MISÉRIA E MAIS PARTICIPAÇÃO”: A CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA ERA

O governo de Tasso Jereissati se inicia em Março de 1987. O Brasil há pouco entrava no rumo de uma nova democracia com a eleição de Tancredo Neves ao cargo de presidente da República. No Nordeste, também havia mudanças significativas no quadro político, outros candidatos haviam conseguidos chegar ao poder com o discurso de rompimento com as práticas clientelistas que se tornara marca na região, dentre estes, Miguel Arraes, em Pernambuco, Valdir Peres, na Bahia, assim como Tasso, no Ceará. No entanto, somente o representante cearense consegue estabelecer uma hierarquia nesse cenário político.

Tasso foi recebido pela população e pelo ex governador, Gonzaga Mota, nos jardins do Palácio da Abolição¹⁷⁴, onde proferiu seu discurso de posse, como novo governador do Estado. No qual profere as seguintes palavras.

O governo das mudanças será um governo voltado pra toda população, sobretudo, para os mais necessitados. Vamos assumir, em toda sua inteireza, a obrigação do Estado no suprimento dos serviços básicos de saúde e educação, que são direitos de toda população. O governo não vai se omitir diante do imenso contingente de adultos analfabetos, das milhares crianças

¹⁷⁴ Prédio do Governo do Ceará onde sedia a sede de despachos do Governo do Estado.

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFCE

sem escolas, dos índices alarmantes de mortalidade infantil e da incidência de doenças tecnicamente evitáveis. (JEREISSATI, 1987).

E continua:

Ao longo dos anos houve recursos para obras suntuosas, e para manter o sistema de apadrinhamento que sustenta falsas lideranças à custa dos sacrifícios de todo o povo, mediante a distribuição de benefícios e empregos com sacrifícios do estado. Nossa falta de experiência nos permitiu ver que o povo estava farto dos seus padrinhos e que não entendia como seus líderes se mantinham tão próximos e em meio à sua vida tão sem esperança. (JEREISSATI, 1987).

Intitulando-se como o governo das mudanças, fruto de uma campanha pautada nessa concepção, o recém empossado governador do Ceará enfatiza, em seus discursos, trabalhar para o fim do sistema que, segundo ele, consistia no caráter de apadrinhamento e divisão do poder público e que era o grande responsável para o significativo atraso da população cearense, da mesma forma, trabalhar para uma efetiva participação por parte da população na atividades públicas.

O discurso de “anticoronelista” e modernização foram as principais armas de legitimação para a sustentação do novo modelo de gestão introduzido no Ceará pelo grupo dos empresários. Comandado por jovens que haviam assumido as empresas de suas respectivas famílias, com formações universitárias no eixo Rio-Sul, esses empresários buscaram a substituição dos laços de fidelidade e companheiros na política, pela prioridade da formação intelectual e a inserção dos conhecimentos administrativos no setor público.

Vale salientar que o “governo das mudanças” tem ligações entre o campo político local e nacional. Para Bourdieu, o campo político é “um microcosmo, isto é, um pequeno mundo social relativamente autônomo no interior do grande mundo social” (1999, p. 195). Portanto, as ações que se estabeleceram no política nacional refletiu de forma direta no cenário da política local no Ceará

O fim da Lei Falcão (cujo principal objetivo era regulamentar a propaganda eleitoral de forma que os candidatos não pudessem expor suas propostas abertamente) foi determinante para que o governo de Tasso Jereissati se promovesse midiaticamente. Dessa forma, o governo mudancista não poupou esforço para a apresentação de suas ações de forma a valorizar seus atos. Ações desenvolvidas nos recursos hídricos, a implantação de políticas públicas para encaminhar os recursos hídricos, com destaque para a criação da Secretaria de Recursos Hídricos (SRH), tendo como objetivo promover o aproveitamento racional e integrado dos recursos hídricos do estado, coordenar, gerenciar e operacionalizar estudos, programas, pesquisas, serviços e

projetos tocantes a recursos hídricos. Na segurança, o governo estabelece o discurso de modernização das plataformas policiais, bem como a erradicação dos crimes de pistolagens que eram frequentes no interior do estado. A valorização da cultura do Ceará.

A cultura no Ceará, não muito valorizada nos governos anteriores, ficava sempre em segundo plano em se tratando de investimentos. Um dos setores valorizados pelo governo Tasso Jereissati, tendo a frente a SECULT (Secretaria de Cultura), Tasso buscou a valorização da cultura, nomeando como secretária Violeta Arraes, cearense e grande símbolo de cultura nacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações promovidas pelo Governo das mudanças, iniciado pelo empresário Tasso Jereissati, na vitoriosa campanha no ano de 1986, foi um pontapé inicial para um processo de transformação na política do estado do Ceará.

Apoiando-se no momento mudancista em que vivia a conjuntura política da época, com o fim da ditadura militar e o reestabelecimento da democracia, o novo grupo se estabelece como o principal responsável pela mudança política no Ceará, com o discurso de rompimento com as práticas coronelistas que assolava o quadro político cearense e mantinha o povo na miséria e no atraso (sendo esse o discurso do candidato).

A imagem do Estado conhecida nacionalmente por existir um governo corrupto, com grandes índices de analfabetismo e mortalidade infantil, passa a ganhar destaque na mídia nacional como um estado em desenvolvimento, atraindo olhares de políticos, noticiários, empresário, servindo como modelo para uma política a ser seguida no país. O caráter de modernização do estado, a valorização da cultura juntamente com a publicidade exercida e as grandes ações e construções realizadas pelo governo proporcionou a notoriedade da gestão.

O governo representado por Tasso ficou conhecido pelas inúmeras obras realizadas no estado, voltadas para os recursos hídricos, objetivando mudar a visão que se tinha do Ceará. Em consequência, o discurso e a política que serviu como ascensão ao poder do grupo dos empresários, favoreceu também para que essa nova elite se fortalecesse com o discurso de modernização do estado e construísse uma nova era, no qual outros políticos vieram à tona. Tasso conseguiu eleger seu sucessor a governador

do estado, posteriormente voltou ao cargo em 1994, dentre outras conquistas políticas objetivadas pela nova elite que buscava hegemonia na política cearense. Dessa forma, Tasso Jereissati consegue, por um longo período, ser considerado referência na política do estado.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 5ª ed., São Paulo: Cortez, 2011.

BALANDIER, Georges. **O poder em cena**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982.

BARBALHO, Alexandre. Modernos e distintos: política cultural e distinção nos Governos das Mudanças (Ceará, 1987-1998). **Comunicação, mídia e consumo**. São Paulo, v.4, n. 10, p. 111-123, jul. 2007.

BARBALHO, Alexandre. Os modernos e os tradicionais: cultura política no Ceará contemporâneo. **Estudo da Sociologia**. Araraquara, v.12, p. 27-42, 2007.

BARREIRA, César. Os pactos na cena política cearense: passado e presente. **Ver. Inst. Est. Bras.** São Paulo, v. 40, p. 31-49, 1996.

BARREIRA, César. Velhas e novas práticas do mandonismo local: um diálogo com Maria Isaura Pereira de Queiroz. **Revista de Ciências Sociais**. n.1/2, Belo Horizonte, v.30, p. 37-42, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 6ª edição. São Paulo: Editora PERSPECTIVA S.A, 2007.

BOURDIEU, Pierre. O campo político. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 5. Brasília, janeiro-julho de 2011, pp. 193-216.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Memória e Sociedade. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 1989.

BOM DIA CE. Fortaleza: Organizações Globo, 2017. – Disponível em: <<http://g1.globo.com/ceara/bom-dia-ce/videos/v/confira-o-discurso-da-posse-de-tasso-jereissati-eleito-governador-do-ce-em-1987/3871567/>> Acesso em. 10 de jun. 2018.

CARIRI REVISTA. Crato: Editora 309, 12 de jul. 2017 – Disponível em: <<http://caririrevista.com.br/como-falar-de-uma-flor/>> Acesso em. 20 de jul. 2018.

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFCEG

CARVALHO, Rejane Vasconcelos Accioly. Coronelismo e neocoronelismo: eternização do quadro de análise política do nordeste?. **Cad. Est. Soc.** Recife, v.3, p. 193-206, jul/dez., 1987.

GONDIM, Linda. O modelo de gestão dos “governos das mudanças” no estado do Ceará: um populismo weberiano? XIX encontro anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), Caxambu-MG, Outubro de 1995.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto: o município e o Regime representativo no Brasil.** 7ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

MONTE, Francisca Silvania de Sousa. Os paradigmas da modernização do estado do ceará e o processo de construção da barragem do castanhão. **R. B. Estudos Urbanos e Regionais**, v. 10, n. 1, p. 87-104, Maio, 2008.

MORAES, Ulisses. Pierre Bourdieu: Campo, habitus e capital simbólico. Um método de análise para as políticas públicas para a musica popular e a produção musical em Curitiba (1971 – 1983). **Escola de Música e Belas Artes do Paraná, Curitiba**, v. 2007, 2006

SOUSA, Fernando José Pires de. Transformações Políticas e Institucionais no Ceará: repercussões nas finanças públicas do Estado. **Revista Econômica do Nordeste**, Fortaleza, v. 38, n. 4, Out-Dez, 2007.

XAVIER, Antônio Roberto. A segurança pública no Ceará no “Governo das mudanças”: agenda política, fatos, feitos e promessas. **Revista do Laboratório de Estudos da Violência da UNESP.** Marília, v. 18, Nov., 2016.

**POLÍTICA E INDEPENDÊNCIA: A PARTICIPAÇÃO DO BRASIL
NOS PROCESSOS DE DESCOLONIZAÇÃO DAS COLÔNIAS
PORTUGUESAS NA ÁFRICA**

João Paulo Andrade Rodrigues do Ó
UFPB
jpandrade23@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho analisa de forma sucinta o Tratado de Amizade e Consulta assinado em 16 de Novembro de 1953 entre Brasil e Portugal, bem como as consequências desse acordo para as relações diplomáticas brasileiras no processo de descolonização das colônias portuguesas na África, no período de 1950 a 1975. As colônias portuguesas foram as que conseguiram a independência mais tardiamente, visto que, Portugal não aceitava perder suas colônias. O Brasil permaneceu ao lado dos portugueses, apoio este, muito importante para a manutenção do sistema colonial. Utilizando-se dos métodos da pesquisa documental, buscamos compreender quais as medidas adotadas no tocante a política externa brasileira diante do processo de descolonização das colônias portuguesas na África.

Palavras-chave: Política Externa; Tratado de Amizade e Consulta; Descolonização Africana, Salazarismo.

INTRODUÇÃO

O artigo tem a intenção de mostrar, de forma bem sucinta, como se deu as relações políticas e econômicas entre Brasil e Portugal durante as décadas de 1950, 1960 e 1970, principalmente após a assinatura do Tratado de Amizade e Consulta em 1953, bem como a política pró-Portugal desenvolvida por Juscelino Kubitschek, buscase também entender quais foram as consequências, desta política, para o processo de descolonização das colônias portuguesas na África. Tal pesquisa também tem como objetivo despertar o interesse dos acadêmicos das mais variadas áreas científicas sobre a importância desta temática.

A pesquisa foi elaborada numa revisão de literatura de pesquisadores brasileiros e portugueses, que ao longo dos anos têm produzido material de importante relevância para a compreensão de um período de nossa história tão cheio de particularidades. Adianto que se trata de uma breve análise, cabendo ainda, inúmeras outras contribuições

e acréscimos. Busco dessa forma, contribuir para o entendimento da política externa brasileira do período citado.

O PÓS II GUERRA E OS MOVIMENTOS PRÓ-INDEPENDÊNCIA

O período compreendido entre os anos de 1935 a 1945 é comumente chamado “a idade de ouro da colonização” e considerado como o apogeu da era colonial, mas sem dúvida é o período do extremismo europeu e da crueldade imposta pela guerra.

Segundo Majhemout Diop *et al* (UNESCO, 2010, p. 67):

Foram os anos do triunfo da ambição fascista. As colônias das quatro potências imperiais europeias foram profundamente afetadas pelas tendências fascistas que haviam se expandido em suas respectivas metrópoles, de diversas e muito complexas formas.

Ao final da II Guerra Mundial, a Europa não tinha mais condições políticas e econômicas para manter as colônias, isso dará força para os movimentos pró-independências lutarem contra o colonialismo opressor das metrópoles europeias. Entre 18 e 24 abril de 1955, realizou-se na Indonésia a Conferência Afro-Asiática de Bandung, importante marco na organização política dos países do Terceiro Mundo, participaram deste importante evento 29 Estados, tendo como objetivo principal promover uma cooperação econômica e cultural entre os povos afro-asiáticos, defendendo o direito de autodeterminação política e condenando o colonialismo, afirmando que a submissão imposta aos povos afro-asiáticos era uma negação dos direitos fundamentais do homem e estava em contradição com a Carta das Nações Unidas. É importante lembrar que nesse período, o mundo estava dividido entre dois grandes blocos, o capitalista, liderado pelos Estados Unidos e o socialista, liderado pela União Soviética.

Grande parte dos países participantes da Conferência já havia passado pela experiência da colonização, vivendo sob o domínio econômico, político e social, tendo seus povos submetidos às mais variadas formas de discriminação em sua própria terra. Após a Conferência de Bandung, muitos países africanos conseguiram a independência, aqueles que continuaram dependentes, intensificaram a luta armada contra as metrópoles. Enquanto Alemanha, Bélgica, Espanha, França, Itália e Reino Unido

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFCG

negociavam a independência de suas colônias, Portugal seguiu caminhos opostos aos demais países colonizadores.

O Estado Português sofria um déficit público gigantesco e um grande desequilíbrio fiscal e numa tentativa de recuperação de seu poder econômico, explorava suas colônias, intensificando as velhas e duras práticas coloniais baseadas no trabalho forçado e mal pago, na taxação obrigatória da produção agrícola e na venda para a África do Sul de contratos de trabalhadores migrantes. As colônias portuguesas foram as que conseguiram a independência mais tardiamente, visto que, Portugal, governado pela ditadura de Antônio Salazar, não aceitava perder suas colônias.

Segundo Penna Filho (2009, p.140):

Lisboa procedeu exatamente ao contrário do que indicava a tendência da descolonização: reforçou o seu sistema colonial, promovendo investimentos e estimulando o deslocamento de população da metrópole em direção às colônias, especialmente para Angola.

O Brasil permaneceu ao lado das potências coloniais, embora tímido, o apoio brasileiro foi concreto e político. O país votou na ONU a favor da manutenção do colonialismo francês na Argélia e apoiou fortemente Portugal na luta contra a independência das colônias portuguesas, além de manter fortes ligações econômicas com a África do Sul, que vivia sob o regime do apartheid.

Segundo Penna Filho (2009, p.133):

O apoio brasileiro ao colonialismo português e as relações com a África do Sul se constituíram nos dois grandes empecilhos para o desenvolvimento de uma política africana por parte do Brasil, uma vez que tanto a África do Sul quanto Portugal não eram aceitos pela grande maioria dos Estados Africanos.

O Itamaraty argumentava que o Brasil tinha convicção anticolonial e era favorável à autodeterminação dos povos, porém, não podia negar os laços que possuía com Portugal. No âmbito continental havia um forte sentimento de solidariedade para com os povos regidos pelo colonialismo, expresso principalmente pelos organismos das Nações Unidas, desse modo, o Brasil ficou em posição de desvantagem e duramente criticado pelo apoio que dava a Portugal.

A relação do Brasil com a África nem sempre foi tão distante e fria, durante os séculos XVII e XVIII até a primeira metade do século XIX, houve um intenso

intercâmbio entre os dois lados do Atlântico, envolvendo relações comerciais e tráfico de escravos. Com a Independência do Brasil em 1822, verifica-se o primeiro distanciamento, Portugal determinou que os brasileiros se afastassem dos africanos e que não mantivessem nenhum tipo de comércio com eles, para assim, reconhecer a independência brasileira. Após a Proclamação da República, em 1889, nota-se novo desinteresse pelas questões africanas, destacando-se a imigração de europeus para o Brasil, principalmente na região Centro-Sul, numa tentativa de branqueamento do país e de esquecer as cicatrizes do passado escravocrata. Através do Decreto nº 528, de 28 de junho de 1890, o Brasil proibiu a entrada de imigrantes provenientes da África e da Ásia.

Durante a primeira metade do século XX, a política externa brasileira ignorou o continente africano, voltando-se para a América e para a Europa. Somente após a II Guerra Mundial é que a África começa a ter alguma importância diplomática para o Brasil.

Segundo Júlio Bitelli *apud* Penna Filho e Lessa (2007, p. 60)

Após a II Guerra Mundial, o que fica patente na orientação da política externa brasileira com relação à questão da descolonização é que adotou-se a estratégia de reconhecer os novos Estados surgidos no período, desde que alçados a essa condição com a concordância das antigas metrópoles e depois de constatada *de jure* sua emancipação no sistema internacional.

A partir de 1945, ocorre um amplo movimento no continente africano, que em muitos locais atinge a emancipação política. Era a retomada da luta contra a opressão das metrópoles. A África torna-se assim um centro de interesse internacional, principalmente da ONU. Segundo Penna Filho (2009, p.138) “o tema da descolonização foi o cerne da questão que projetou a África no cenário internacional no século XX”.

A diplomacia brasileira e os setores econômicos não conseguiram enxergar quais os benefícios que uma relação com a África poderiam trazer, nem mesmo os laços culturais que nos uniam aos africanos foram capazes de influenciar o governo e a política exterior, despertando-a para a questão colonial.

O TRATADO DE AMIZADE E CONSULTA

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFMG

A formação cultural e social brasileira é profundamente marcada pela herança europeia, sobretudo, portuguesa. Entretanto, no que se diz respeito ao Direito Internacional, as relações entre Estados deve ser regido pela reciprocidade, tanto nas vantagens como nas obrigações, pelo respeito mútuo e pelo interesse de todos. A política externa brasileira nesse período chama a atenção, pois foi regida pelo sentimentalismo para com a ex-metrópole e pelo prejuízo diplomático que o apoio a Portugal causou ao Brasil. O sentimentalismo luso-brasileiro chegou ao ápice com a assinatura do Tratado de Amizade e Consulta com Portugal, reafirmando assim, os laços entre os luso-brasileiros, entretanto, tal acordo, trouxe inúmeras consequências negativas no campo diplomático e político.

O Tratado de Amizade e Consulta assinado em 16 de Novembro de 1953 entre Brasil e Portugal, acordava que ambos os países deveriam consultar-se um ao outro quando os assuntos fossem de interesse comum. A experiente diplomacia portuguesa passava a manter-se por dentro da diplomacia externa brasileira, tendo ao seu alcance um excelente instrumento para dismantelar as iniciativas dos nacionalistas que pregavam o fim do colonialismo.

O Tratado bloqueou o acesso do Brasil às chamadas províncias ultramarinas portuguesas, que nada mais eram, do que as colônias que Portugal possuía na África, a exemplo de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe.

Segundo Carolina Salgado (2009, p. 02):

Nas notas interpretativas entendiam os portugueses que, na comunidade do Tratado, ficava incluído todo o território brasileiro [...], enquanto na mesma comunidade definida pelo mesmo Tratado, não estariam compreendidos as províncias ultramarinas portuguesas.

O Tratado foi duramente criticado por vários diplomatas do Itamaraty, por considerarem que traria inúmeros prejuízos materiais e morais, visto que Portugal era governado por Antônio de Oliveira Salazar fortemente associado às práticas autoritárias e ditatoriais. Segundo Penna Filho e Lessa (2007, p.65) “vários diplomatas brasileiros questionavam se algum aspecto positivo poderia resultar para o Brasil como consequência daquele instrumento”, e completa “na perspectiva econômica, as relações com Portugal eram tão inexpressivas quanto as que o Brasil possuía com a África”.

Trata-se de um instrumento político, que não levou em consideração os sentimentos e interesses brasileiros, não havendo a capacidade de negociação com a

ditadura portuguesa em igualdade de condições. Portugal vivia há décadas sob o regime Salazarista, fortemente marcado pelo tradicionalismo e por uma política colonialista. A aliança com o Brasil e com os nacionalistas conservadores europeus eram apoios importantes na manutenção das colônias africanas.

Em 1955 Portugal ingressa na ONU, com o apoio brasileiro, sob o manto do discurso cauteloso de que “a independência real é o fruto do crescimento natural das instituições políticas, fundadas em uma sólida estrutura econômica e social e que os povos devem amadurecer para obterem a independência”. A partir desse momento, vozes contrárias ao colonialismo português começam a ser ouvidas. Para tentar driblar os artigos 73 e 74 da Carta das Nações Unidas que tratam sobre a situação de territórios não-autônomos, Portugal passou a chamar as colônias na África de Províncias Ultramarinas Portuguesas, tentando mostrar ao mundo que não se tratavam de colônias, mas de territórios pertencentes ao Estado Português.

Segundo Franco Nogueira *apud* Carolina Salgado (2009, p.06) “por imposição constitucional, Portugal era uma nação politicamente unitária: a soberania era indivisa e os seus órgãos eram os mesmos para todo o território nacional”.

A ideia de que a presença portuguesa na África era algo benéfico e humanitário foi reforçada pelas obras de Gilberto Freyre, responsável pela reaproximação de Brasil e Portugal, afastados desde a Proclamação da República em 1889. O pensamento de Freyre foi amplamente difundido e defendido pelo regime Salazarista, através de suas ideias de lusotropicalismo. Na obra “Um brasileiro em terras portuguesas”, Gilberto Freyre (1953) defende que o povo português possui uma aptidão única em civilizar os trópicos, em miscigenar-se sem preconceito. Essas obras faziam de Gilberto Freyre um defensor do regime colonial, altamente respeitado em Portugal, porém, no Brasil, alguns setores começaram a vê-lo como um instrumento da ditadura de Salazar e do colonialismo.

Ao Brasil não interessava, no final da década de 1950, uma aproximação com a África, a política externa do governo Juscelino Kubitschek priorizava as relações com os Estados Unidos e com a Europa, alinhando desenvolvimento com relações exteriores, votávamos sempre com as potências coloniais na ONU e cedíamos as pressões portuguesas .

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFMG

Segundo Donatello Grieco *apud* Waldir Rampinelli (2004, p.1) “tocar em Portugal era tocar no Brasil”, nessa afirmação fica claro a posição do Brasil em relação a Portugal, tratava-se de algo sentimental, algo familiar.

Em visita a Lisboa ainda como presidente eleito, Juscelino exaltou o aspecto afetivo-histórico que nos uniam aos lusitanos “visitar Portugal é para o brasileiro rever o próprio lar, a minha visita é a visita de um filho ao pai”, e completa “o Tratado de Amizade e Consulta corresponde às mais íntimas aspirações dos dois povos” (1956, p.01).

O Itamaraty defendia que o Brasil era contra o sistema colonial vigente na África, porém, não podia renegar as raízes que nos uniam a Portugal. A posição brasileira foi bastante ambígua, ao mesmo tempo em que defendia o colonialismo português, posicionava-se algumas vezes a favor da independência de algumas colônias.

Em carta enviada ao Presidente Kubitschek, Osvaldo Aranha (1957) tece comentários sobre a política externa brasileira:

Nossa atitude, em favor das potências coloniais, mas contrária à nossa formação, às nossas tradições e em conflito até com sentimentos humanos (como nos casos de Portugal, da Holanda, da França) muito enfraquece nossa posição e reduz nossa autoridade, mesmo entre os países latino-americanos. Cingi-me à letra nossas instruções, mas, agora, julgo-me no dever de aconselhar uma revisão dessa orientação internacional. Criou-se um estado de espírito mundial em favor da liberação dos povos ainda escravizados e o Brasil não pode contrariar essa corrente sem comprometer seu prestígio internacional e até sua posição continental.

Nos governos que se sucederam pouca coisa mudou em relação à política externa africana, entretanto, no Governo Jânio Quadros/João Goulart vários passos foram dados no sentido de estreitar os laços com a África, sem, contudo, se afastar de Portugal.

No breve governo de Jânio Quadros, a temática africana foi inserida no programa do Itamaraty, como uma visão estratégica dos planos desenvolvimentistas que o Presidente entendia como prioridade para o país. O presidente Quadros defendia a ampliação econômica e a diversificação dos parceiros comerciais como meios para o desenvolvimento econômico do país, foi ele o responsável pela elaboração de uma política externa independente.

A política externa de Jânio Quadros dava sinais de mudança ao defender que a parceria comercial com os Estados Unidos e com a Europa era importante, porém não

era exclusiva, que o Brasil poderia e deveria procurar novos parceiros comerciais, inclusive com os novos Estados Africanos.

Segundo José Honório Rodrigues *apud* Carolina Salgado (2009, p.09):

A situação internacional está sempre em constante fluxo de mudanças e nela se atritam os interesses e as exigências de mais de cem nações soberanas. É difícil, nesta dinâmica, fazer predominar a nossa liberdade de iniciativa e o direito de divergir dos países mais fortes, combater o ocidentalismo tradicional, que mantinha o Brasil sob a ordem hierárquica dos Estados Unidos e da Europa, para inaugurar um nacionalismo multilateralizante, que abre as portas da economia do país a quaisquer nações que conosco quiserem comercializar, é um largo passo à frente na direção desenvolvimentista.

Jânio Quadros entendia a África como uma nova dimensão da política brasileira, tanto Brasil quanto África tinham as mesmas aspirações por liberdade e desenvolvimento econômico. Segundo Carolina Salgado (2009, p.10) “Quadros via a relação com a África como promissora, o soerguimento da economia africana era de vital importância para a economia do Brasil”.

Essas medidas tomadas pelo Presidente Quadros representava alterações sem precedentes na política externa brasileira, defendendo a descolonização da África, inclusive das colônias portuguesas. Segundo Penna Filho e Lessa (2007, p.62) “o governo brasileiro seguiu a tendência de reconhecer os territórios recém-independentes ao mesmo que o Itamaraty iniciou estudos sobre a realidade africana, parcamente conhecida até então”.

O Governo Quadros, entretanto, possuía suas contradições, se por um lado, profundamente anticolonialista, apoiava e reconhecia os movimentos pela independência dos territórios não autônomos das potências europeias, por outro, posicionava-se fora dos debates sobre a independência das colônias portuguesas, uma vez que ainda se fazia presente no *ethos* político brasileiro o sentimentalismo e a retórica da afetividade. Novamente a relação com Portugal, continuou criando dificuldades para o Brasil no âmbito da política externa e na relação diplomática com os demais países, principalmente com aqueles que vivenciaram o processo de colonização.

Entre 1961 e 1968 as colônias portuguesas entraram em guerra civil, dirigidas pelos movimentos de libertação, que lutavam contra a dominação lusitana, o clima de tensão agravou-se, principalmente depois do endurecimento da ditadura de Salazar.

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFMG

Em 1961, João Goulart assume a presidência do Brasil, em meio a uma crise de instabilidade política, desencadeada pela renúncia de Jânio Quadros. O mandato de Jango foi profundamente conturbado pela oposição radical de partidos de centro-direita e por segmentos das Forças Armadas.

Segundo San Tiago Dantas *apud* Carolina Salgado (2009, p. 13):

Na linha anticolonialista do Brasil houve pequenos desvios de atitude apenas pelo desejo de dar as nações tradicionalmente amigas do nosso país oportunidades para que definissem, por movimento próprio, uma posição evolutiva em relação a territórios não-autônomos confiados à sua administração.

A política africana, mais uma vez, não existiu, apenas seguiu-se condenando o colonialismo e manifestando solidariedade às aspirações de independência, bem como o reconhecimento de algumas, como por exemplo: Argélia, Ruanda e Burundi.

A REVOLUÇÃO DOS CRAVOS E O AFASTAMENTO DO BRASIL DE PORTUGAL

Aos poucos o Brasil vai se afastando de Portugal, mas não ao ponto de apoiar abertamente a descolonização, isso só ocorre de fato com o fim do Regime Salazarista em 1974¹⁷⁵, com a chamada Revolução dos Cravos. O somatório de todos os fatores internos (oposição de setores da sociedade civil e insatisfação dos militares portugueses), fez com que, em 25 de abril de 1974, a democracia fosse implantada.

Segundo Luís Moita (1985, p.02):

Uma coisa parece certa: a questão colonial, de tal maneira se identificou com a questão do regime - a ditadura de Salazar e Marcelo Caetano -, que a solução daquela não era compatível com a manutenção deste: só o derrube do regime permitiu solucionar a questão colonial e foi esta que determinou a sua queda.

Segundo Luiz Cláudio Santos (2011, p.11) “para Salazar, o mundo ao divergir de Portugal se divorciava da razão e do bom senso”, e Penna Filho completa (2009, p. 170) “não seria exagero afirmar que o sentimentalismo com relação a Portugal perdurou até o penúltimo minuto, consumando-se pouco tempo antes da Revolução dos Cravos”.

¹⁷⁵ Salazar afasta-se do governo em 1968 em virtude de um Acidente Vascular Cerebral (AVC), sendo sucedido por Marcelo Caetano.

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFCG

Após 1975, o Brasil começa a expandir suas relações comerciais e diplomáticas com os novos Estados, e com a África como um todo, visando a ampliação das exportações brasileiras. A estratégia do Brasil era conquistar os africanos e assegurar futuros parceiros comerciais, principalmente, novos mercados consumidores para os produtos brasileiros. Guiné-Bissau foi o primeiro país de língua portuguesa a ser reconhecido pelo governo brasileiro.

Segundo Penna Filho e Lessa (2007, p. 74)

Foi somente a partir das independências nos ex-territórios portugueses que o Brasil conseguiu agir com mais desenvoltura no continente africano. Removido o obstáculo do colonialismo português, faltava, ainda, fazer a opção entre a África negra e a manutenção do comércio com a África do Sul. O Brasil optou pela África negra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A colonização portuguesa deixou no Brasil inúmeros traços e uma inegável herança, cujas marcas são elementos da formação do povo brasileiro e de sua sociedade. A miscigenação ocorrida no Brasil era segundo Gilberto Freyre “um bem sucedido processo de integração sociocultural e civilizacional, que resultaram na construção identitária do Brasil”.

Ao longo dos anos, a valorização do branco europeu em detrimento do africano e indígena, fruto da orientação da elite brasileira, ocasionou no distanciamento da África, retomado somente na segunda metade do século XX, por ocasião dos movimentos de independência africana e asiática. Suas implicações para o Brasil foram enormes, gerando no brasileiro um profundo desconhecimento da África.

As relações diplomáticas do Brasil para com a África foram sempre marcadas pela ambiguidade e dubiedade, o que gerou desconfiança e falta de credibilidade para o Itamaraty, pois ao mesmo tempo em que defendia a independência das colônias africanas (somente com o aval da metrópole) apoiava as potências colonizadoras, em especial, Portugal.

O processo de descolonização da África é visto como um dos momentos mais expressivos da história contemporânea, pois inseriu no contexto político, social e econômico mundial novos Estados, que até então eram colônias europeias. A independência dos Estados Africanos deu-se do Norte para o Sul, começando por Egito,

Marrocos, Líbia e Tunísia. Ao longo dos anos, inúmeras outras colônias foram proclamando suas independências, entretanto, muitos dos problemas sociais, políticos e econômicos agravaram-se.

A relação do Brasil com as colônias portuguesas na África permaneceram à sombra de Portugal até 1974. Os governos brasileiros apoiaram sistematicamente a política colonialista do presidente Salazar, ao ponto do presidente Juscelino Kubitschek afirmar que “tocar em Portugal era tocar no Brasil”. Tal política era comumente criticada pelos organismos internacionais, principalmente pelo apoio a ditadura Salazarista.

As relações com Portugal foram incrementadas com a assinatura do Tratado de Amizade e Consulta em 1953, tal acordo unia ainda mais os laços luso-brasileiros. Vale salientar que tal acordo, beneficiava muito mais os portugueses do que os brasileiros. Jânio Quadros e João Goulart não conseguiram se desvencilhar dos laços de afetividade e do sentimentalismo que abarcavam as classes dirigentes e os grandes grupos dominantes do Brasil. Somente com os governos militares é que alguns passos começaram a ser dados, no que se refere a uma política externa para a África, mas de fato, o estopim para o rompimento do Tratado de Amizade e Consulta foi, sem dúvida, a Revolução dos Cravos de 1974.

O regime de Salazar impôs uma forte repressão política em Portugal, inspirados no fascismo italiano e no nazismo alemão, cujo nacionalismo era de tal maneira propagado, que o Estado Português opôs-se fortemente a independência de suas colônias, ou seus Estados Ultramarinos.

Após o fim do Salazarismo, o Brasil inicia a expansão das suas relações com o continente africano com mais desenvoltura e livre do “peso sentimental português”. Foram privilegiadas as relações de caráter econômico sendo, portanto, os países exportadores de petróleo os principais centros de atração, os quais também tinham capacidade de compra dos produtos industrializados brasileiros. O Brasil verificou que poderia efetivar-se um intercâmbio comercial assentado em bases complementares e vantajosas para ambos os lados, o primeiro passo na direção de uma aproximação mais ampla e que esperou tantos anos para acontecer.

Nas últimas duas décadas, o Governo Brasileiro vêm tentando desenvolver políticas de ajuda financeira e desenvolvimento social com os países africanos, sobretudo, os que fazem parte da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFMG

(CPLP), o que é fortalecido no discurso proferido pelo embaixador Samuel Pinheiro Guimarães, por ocasião da Transmissão do Cargo de Secretário-Geral das Relações Exteriores em Brasília, 1º de janeiro de 2003 (SILVA, 2003, p,67):

A amizade do Brasil pela Europa, pela África, e pela Ásia está em nosso sangue. A contribuição para a formação social brasileira dos descendentes de povos desses continentes é extraordinária e está refletida na pluralidade de nossos sobrenomes e etnias. A política externa (...) refletirá esta realidade. A cooperação com a África deve encontrar novos projetos que contribuam para viabilizar a superação de suas dificuldades, política em que a CPLP terá valioso papel. O Brasil atuará, sem inibições, nos vários foros internacionais, regionais e globais. Incentivaremos a promoção universal dos direitos humanos e o combate a todas as formas de discriminação. Lutaremos para viabilizar o desenvolvimento sustentável e para eliminar a pobreza.

REFERÊNCIAS

Carta de Osvaldo Aranha a Juscelino Kubitschek. Sem data. Centro de Pesquisa e Documentação da História Contemporânea do Brasil, Fundação Getúlio Vargas (doravante CPDOC/FGV) – Arquivo Osvaldo Aranha – CPDOC/AO/57.12.09/1.

FREYRE, GILBERTO. **Um brasileiro em terras portuguesas**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1953.

MOITA, Luís. **Elementos para um balanço da descolonização portuguesa**. In: Revista Crítica de Ciências Sociais nº 15/16/17 Maio 1985.

PENNA FILHO, Pio. **A África contemporânea: do colonialismo aos dias atuais**. Brasília: Hinterlândia Editorial, 2009.

PENNA FILHO, Pio; LESSA, Antonio Carlos. **O Itamaraty e a África: as origens da política africana do Brasil**. Estudos Históricos, v.39, 2007, p. 57-81.

RAMPINELLI, W. J. **As duas faces da moeda: as contribuições de JK e Gilberto Freyre ao colonialismo português**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2004.

SALGADO, Carolina de O. **As relações diplomáticas entre Brasil e Portugal na questão dos territórios coloniais portugueses na África (1961-1964)**. In: II Simpósio da Pós-Graduação em Relações Internacionais do Programa “San Tiago Dantas. UNESP, UNICAMP e PUC/SP, 2009.

SANTOS, Luiz Claudio Machado dos. **As relações Brasil-Portugal: do Tratado de Amizade e Consulta ao processo de descolonização lusa na África (1953-1975)**. 2011. 324 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade de Brasília, 2011.

SILVA, Luiz. **A política externa do Brasil**. Brasília: IPRI/FUNAG, 2003.

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFCG

UNESCO. **História geral da África VIII: África desde 1935**. Editado por Ali A. Mazrui e Christophe Wondji. Brasília: 2010, 1248p

**CALO-ME PORQUE SEI OBEDECER: AS DIVERGÊNCIAS
PARLAMENTARES DO DEPUTADO IBIAPINA COM OS
LIBERAIS MODERADOS (1834-1837)**

Noemia Dayana de Oliveira
(PPGH/UFCG/CAPES)
noemia_oliveira@hotmail.com

RESUMO

A emergência da Nova História Política tem se projetado nos programas de pós-graduação a partir de debates interdisciplinares com a Linguística, a Psicologia, a Antropologia e a Sociologia. Essas discussões proporcionam resultados acerca das relações interpessoais, a representação, os símbolos, os mitos, os jogos de discurso e o teatro do poder, desde os esforços de René Remond. Partindo desse pressuposto, reconhecemos a lacuna existente de estudos sobre a atuação político-parlamentar do padre Ibiapina, o qual nos debruçaremos aqui a investigar quais foram as defesas incitadas pelo deputado geral dos Liberais Moderados que divergiram dos interesses dirigentes desse grupo, pontuando assim o seu deslocamento ideológico e a proximidade com o imaginário político de agentes exaltados na primeira metade do século XIX. Vale ressaltar que esta análise se dará pela linguagem política, ancorada no Contextualismo Linguístico de Skinner (1996) e Pocock (2003).

Palavras-chave: Deputado; Ibiapina; Liberais Moderados; Liberais Exaltados; Linguagem Política.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho faz parte da minha dissertação de mestrado e tem vistas sumárias para as divergências políticas do deputado Ibiapina e o seu grupo – os liberais moderados. Para essa análise, nos reportamos, exclusivamente, a linguagem dessa cultura política em ascensão desde fins do século XVIII e no poder a partir da abdicação de D. Pedro I. Vale ressaltar que esse distanciamento ideológico do deputado é visto aqui como uma aproximação com os liberais exaltados, grupo político atuante, principalmente, na primeira metade do século XIX.

O deputado José Antônio de Pereira Ibiapina era cearense, bacharel em Direito e deputado geral no grupo dos liberais moderados da sua província natal. Atuou durante a terceira legislatura do império brasileiro, isto é, os anos de 1834 a 1837. O jovem parlamentar de apenas 28 anos dividiu o campo político com homens de significativa

projeção social, entre eles, Pedro de Araújo Lima (o Marquês de Olinda), padre Diogo Feijó e Francisco do Rego Bastos (o Conde da Boa Vista). Contudo, diferentemente dos seus companheiros, Ibiapina não possuía excedente econômico, nem tão pouco privilegiada família nobiliárquica.

A inserção de Ibiapina no campo político, noção entendida aqui a partir de um pequeno mundo social relativamente autônomo no interior do grande mundo social, onde se encontram relações, ações e processos revestidos de autonomia, isto é, o princípio e a regra de funcionamento está inserido em si próprio (BOURDIEU, 2011), se deu pela aproximação com a família cearense Alencar, especificamente através do padre José Martiniano de Alencar que era líder dos liberais moderados naquela província durante a década de 1830.

A aproximação do jovem bacharel com Martiniano se configurou como uma relação de compadrio, a qual a proteção representada com um favor, como uma graça recebida, deveria ser honrosamente retribuída pela lealdade do protegido a seu protetor. Por isso, nessas relações político-sociais os serviços prestados ao senhor não aparecem como imposições, mas sim como retribuições motivadas pela gratidão dos protegidos (OLIVEIRA, 1980). Entretanto, para entendermos melhor essa relação, é preciso retroceder nas alianças entre o líder moderado e o pai de Ibiapina, o escrivão Francisco Miguel Pereira Ibiapina.

Martiniano e Francisco foram militantes do movimento da Confederação do Equador, o qual tinha como objetivo central a contestação do ato de D. Pedro I de fechamento da Assembleia Constituinte e a promulgação autocrática da primeira Constituição do Brasil. As províncias do Ceará, Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte em ação separatista, passaram a se autodenominar república independente, questões que suscitaram violência, por meio da repressão, de um governo monarquista e arbitrário. No entanto, Francisco não teve a mesma sorte que Martiniano, e fora condenado a prisão e morte em 1825. Este último, ao mandar uma carta ao imperador, pedindo perdão pelos seus atos separatistas, entrou definitivamente no “hall” institucional da política, tornando-se o principal expoente do reformismo ilustrado do primeiro império.

Por se tornar órfão, tanto de pai quanto de mãe – Tereza Maria de Jesus morreu em 1823 em decorrência de um parto complicado (cf. OLIVEIRA, 2017) – Ibiapina contraiu as dívidas do pai, feitas durante o movimento confederado, e passou a ser

tutelado por Martiniano, que o apoio no retorno a Recife para concluir os seus estudos seminarísticos em Olinda. Nesse meio tempo, o surgimento da Faculdade de Direito em Olinda conquistou a atenção de muitos jovens, evidentemente articulados aos interesses dos potentados locais, cuja pretensão se alicerçava em torno do projeto de Estado nacional (ADORNO, 1988).

Ao concluir os estudos em Direito, em 1832, Ibiapina tornou-se professor da mesma instituição, mas logo recebeu o convite para ser deputado geral na terceira legislatura do império. E como o compadrio entre ele e Martiniano se revestia de um código familiar, cuja tônica estava na significação religiosa das práticas sociais, “o descumprimento de compromissos estabelecidos pelo compadrio era uma profanação contra essa instituição, um escândalo moral e religioso” (OLIVEIRA, 1980, p. 172).

Com isso, não devemos desconsiderar os atrativos da vida política para um recém-formado em Direito, e mais do que isso, um jovem sem muitas perspectivas de ascensão econômica e social, em vista da biografia familiar que trazia consigo desde a morte de seu pai e irmão, ambos envolvidos na Confederação do Equador. Assim como outros jovens, Ibiapina representava “um intelectual educado e disciplinado, do ponto de vista político e moral, segundo teses e princípios liberais” (ADORNO, 1988, p. 79), os quais eram alvos desejados pela elite com a finalidade de promover a integração ideológica do estado nacional (RODRIGUES *apud* MEIRELLES, 2008).

Nesse sentido, e a partir da terceira legislatura, esses homens recém-formados passaram a ocupar majoritariamente as cadeiras do parlamento brasileiro (RODRIGUES, 1972), com a pretensão de reformar a Constituição – dez anos antes contestada pelos confederados – de acordo com os interesses da elite política dirigente, dentre as quais estava a família Alencar, da qual Ibiapina associou-se após a morte de seus pais. Contudo, diferentemente do que se esperava numa relação eminentemente de compadrio, isto é, a fidelidade política induzida pela submissão, o jovem deputado ao adentrar a Câmara dos Deputados compreendeu a disparidade entre as teses defendidas e a prática experienciada pelos liberais moderados, o que se transformou no principal ponto de divergência entre ele e os seus parceiros políticos. Para isso, evidenciaremos o seu distanciamento ideológico dos moderados e a aproximação com os liberais exaltados, entre os quais estava seu pai ao lado de Frei Caneca.

**DIVERGÊNCIAS POLÍTICAS ENTRE OS LIBERAIS MODERADOS
CEARENSES NO PARLAMENTO BRASILEIRO**

A expressão do liberalismo existente no Brasil desde fins do século XVIII, oriunda das ideias revolucionárias da Inconfidência Mineira (1789) e Conjuração Baiana (1798)¹⁷⁶, adentrou robustamente as salas da Assembleia Geral Brasileira durante a terceira legislatura do império, isto é, em 1834. Diferentemente do que propunha os primórdios liberais, o grupo eleito¹⁷⁷ representava a mescla de revolucionário, “no que se refere à emancipação política e à destruição de instituições político-administrativas tradicionais” (GUIMARÃES, 2013, p. 102), como também de conservador, uma vez que primava pela manutenção da ordem interna vigente.

Ficou convencionalmente conhecido pela alcunha de “liberalismo moderado”, isto porque o principal objetivo desse grupo limitava-se a

[...] realizar reformas de caráter estritamente político-institucional, que limitassem os poderes do Imperador, conferissem maiores prerrogativas à Câmara dos Deputados e autonomia ao Judiciário, assegurassem a aplicação das conquistas liberais já firmadas ou previstas pela Constituição (sobretudo no que concerne aos direitos civis dos cidadãos) e, ao mesmo tempo, estabelecessem uma liberdade circunscrita à esfera da lei e da ordem (BASILE, 2001, p. 94).

Para se concretizar essas reformas, os liberais moderados precisaram convergir forças em nível nacional e provincial, com o intuito de consolidar um projeto político de Estado, o que tornou essencial a conciliação de diferenças internas do grupo, “evitando quaisquer tipos de excessos, tirania ou jacobinismo, seja nas mãos de um ou na de muitos” (VEIGA *apud* GUIMARÃES, 2013, p. 113-114). Na província do Ceará o responsável por organizar esse grupo foi o padre senador José Martiniano de Alencar, figura política referenciada e bem relacionada, como foi dito anteriormente.

Vale ressaltar que a denominação de “grupo” que atribuímos aos liberais moderados está diretamente ligada a concepção de “partidos”, porém com as devidas ressalvas, tendo em vista a organização complexa e coesa deste último. Maurice Duverger (1974) nos explica que os partidos nasceram ao mesmo tempo em que os

¹⁷⁶ Para maiores informações ver Carlos Guilherme Mota (1996).

¹⁷⁷ Vale ressaltar que as eleições imperiais eram feitas por “colégios eleitorais”, isto é, um contingente economicamente privilegiado que escolhia entre os selecionados pelo poder político local para ocupar as cadeiras da Câmara dos Deputados, ao contrário do Senado, que tinha o caráter vitalício e era indicado pelo imperador.

processos eleitorais e parlamentares. Em sua origem se constituíam em comissões locais, onde prevaleciam as qualidades dos que a compunham, mais do que o seu número, e não possuíam rigidez na estrutura. Dotados de grande autonomia, eram sempre encarnados em torno de uma liderança mais personalista, que foi o modelo prevalecente na Europa e na América.

No Brasil, e mais especificamente durante as regências (1831-1840), as expressões políticas foram as mais variadas, período caracterizado por Marcelo Basile (2009) de laboratório da nação, tendo em vista a multiplicidade de mobilizações populares e parlamentares. Contudo, os grupos que estiveram sentados na Câmara dos Deputados durante a terceira legislatura foram os conservadores e os liberais moderados, sendo este último onde se encontrava o nosso personagem, o jovem bacharel José Antônio de Pereira Ibiapina.

Porém, voltando a constituição o Partido Liberal Moderado no Ceará, processo que se deu um pouco antes da terceira legislatura, isto é, em 1831, “os companheiros de José Martiniano de Alencar possuíam suas diferenças” (ALENCAR, 2014, p. 91), pois que uns foram confederados e tentavam convencê-lo que a família Castro, principal aliança política de Martiniano, era uma ameaça a “liberdade” dos novos tempos. Enquanto os outros eram burocratas, a exemplo da família supracitada, que atuaram no período de D. Pedro I e por isso eram vistos com reservas. Com todas as diferenças, Martiniano tornou-se um ponto de conciliação entre ambos e estruturou o grupo na província.

Por isso, na terceira legislatura do império brasileiro, o Ceará contava com oito deputados, dos quais três (Manoel do Nascimento Castro e Silva e seu irmão Vicente Ferreira do Castro e Silva, além de Joaquim Inácio da Costa Miranda) foram fiéis correspondentes de Martiniano durante os anos da terceira legislatura, configurando a ala mais conservadora dos moderados cearenses no parlamento. Os outros cinco deputados – dentre os quais estava José Antônio de Pereira Ibiapina – tornaram-se fervorosos opositores das ações políticas do primeiro grupo.

Essas diferenças aumentaram devido objetivo específico dessa legislatura, que fora decretada por meio da lei de 12 de outubro de 1832, a qual “ordenava que os Eleitores dos Deputados para a seguinte Legislatura, lhes confirmem nas procurações faculdade para reformarem alguns artigos da Constituição” (BRASIL, 1832). Garantida legalmente, os deputados eleitos ficaram responsáveis por reformular os artigos que

centralizavam o poder nas mãos do imperador, criando Assembleias Provinciais e Municipais, suprimindo o Conselho de Estado, além de transformar a regência trina em regência una.

Por isso que na arena de mudanças constitucionais, os interesses políticos conflitantes afloravam recorrentemente, principalmente entre o grupo político com maior número de deputados eleitos – os liberais moderados. Contudo, quem, trouxe publicamente à tona essa incongruência foi a província do Ceará, que havia eleito oito deputados, como dito anteriormente, sob a liderança local de José Martiniano de Alencar, na época também presidente provincial. A justificativa do líder moderado em manter diferentes personagens sob um mesmo grupo era a que cada um, ao seu modo, contribuía para a construção do Estado nacional (ALENCAR, 2014).

Com relação a Ibiapina, aceitar o convite para concorrer às eleições como deputado era o meio mais seguro economicamente, dado a situação de falência que ficara após a morte de seu pai. No entanto, não representou inicialmente autonomia política em relação ao seu “tutor”, que visava a sua fidelidade no parlamento através da defesa dos seus interesses e da família Castro. Entretanto, não tardou e o objetivo parlamentar de Ibiapina se associou à luta de seu pai e irmão, que buscavam pela execução de leis, principalmente a Constituição nacional. Além disso, o caráter emancipatório e republicano do movimento da Confederação do Equador classificou o grupo em “liberais exaltados”, que não viam saída em um regime monarquista, sobretudo, pelas experiências de Portugal.

Diante disso, os liberais moderados cearenses do parlamento geral passaram a conviver num território de confronto: de um lado os conciliadores e do outro os questionadores. Ibiapina fez parte deste último grupo, do qual transformou-o em principal aliado para criticar as ações controversas de seu grupo. O seu principal alvo foi o deputado Manoel do Nascimento Castro e Silva, que fora indicado ministro da fazenda durante a legislatura. Junto com Martiniano, este deputado-ministro fez o Liberalismo Moderado adentrar na província do Ceará, embora o seu perfil político e econômico fosse divergente do seu companheiro político. “Sua trajetória se deu pelos meandros da burocracia imperial” (ALENCAR, 2014, p. 75). De origem abastada, trabalhou ao lado das forças monárquicas, na qual repreendeu movimentos como os da Confederação do Equador.

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFMG

Com isso, logo após a nomeação de Manoel ao ministério da fazenda, o qual acreditava ser o responsável pela crise financeira em que atravessava o país, Ibiapina corajosamente, uma vez que se tratava de um membro do mesmo grupo político, o qual se esperava ter “fidelidade”, indicou que “se diri[gisse] uma mensagem ao trono com o fim de ser substituído o atual ministro da fazenda, por quem possa desfazer a crise financeira que ameaça esmagar o Brasil” (ANAIS, 16 de agosto de 1836).

Já que o projeto que “os moderados empreenderam [era] um processo de ‘limpeza’ da máquina administrativa, pondo para fora portugueses e indivíduos ligados a D. Pedro I” (SUCUPIRA *apud* ALENCAR, 2014, p. 100), não fazia sentido para o jovem deputado manter alguém que lembrasse um passado nobiliárquico, nem tão pouco repressor. O passado da família Castro e Silva, era, portanto, entendido como ameaça por dois motivos – a péssima administração que vinha realizando no ministério da fazenda e a ligação que tinha com restauradores¹⁷⁸. A resposta ao pedido de Ibiapina não tardou:

A comissão de constituição prestou a devida atenção a indicação do sr. Deputado Ibiapina que contém a proposta de uma mensagem ao trono com o fim de ser substituído o atual ministro da fazenda, por quem possa desfazer a crise financeira que ameaça esmagar o Brasil. A comissão conquanto julgue que o meio indicado não se desconforma da índole do sistema representativo e reconheça que ele na história parlamentar de nações civilizadas, que devem servir de modelo em tais matérias. Todavia entende que na presente conjuntura não convém adotá-lo, já porque semelhante mensagem não importa mais do que significação haver o ministro perdido a confiança da câmara e tal significação pode ser com o auxílio de outros meios, talvez preferíveis por serem indiretos, e já porque estando o negócio do roubo do tesouro afeto a duas comissões da casa, seria menos prudente prejudicar o juízo das ditas comissões, adotando desde já a proposta mensagem. Portanto, é de parecer que a referida indicação não entre em discussão. Paço da câmara dos deputados, 18 de agosto de 1836 – Araújo Viana, Carneiro Leão, Mello e Souza.

A ação de Ibiapina era a semelhante ao que fizeram os confederados dez anos antes, isto é, denúncias frente aos abusos cometidos pelos representantes do império. Embora tenham reconhecido como direito do novo sistema representativo do país, a resposta da comissão foi que tal indicação não cabia mais, pois que Manoel já havia perdido a confiança da câmara. Contudo, os deputados reconheciam o peso que tal

¹⁷⁸O grupo Restaurador, também conhecidos como *caramurus* tinham como projeto a recusa intransigente a qualquer tipo de reforma constitucional, a qualquer alteração na Constituição de 1824, tida como suficientemente liberal. Eram defensores incondicionais de um modelo de monarquia constitucional fortemente centralizada, e por esse motivo, com a abdicação de D. Pedro I, lutaram pelo retorno deste ao trono brasileiro.

mensagem endereçada ao trono poderia causar, optando então pelos “meios indiretos” que não causariam “prejuízo as outras comissões”, encarregadas de averiguar o roubo do tesouro. Isso implica que, a comissão de constituição, não esperava por atitudes como estas de “homens moderados”.

Diferente do que se esperava do perfil político dos liberais moderados, Ibiapina denunciou Manoel e aproximou-se daqueles que mais antagônico pareciam ao seu grupo – os liberais exaltados. “Situados à esquerda do campo político imperial, seguiam a linha do Liberalismo Radical, vertente que, dentro de uma corrente de pensamento jacobinista, buscava conjugar princípios liberais clássicos com ideais democráticos, sem dispensar práticas autoritárias” (BASILE, 2004, p. 153).

Nesse sentido, a denúncia de Ibiapina contra Manoel, que ao nosso ver consagra-se como a principal divergência política do grupo liberal moderado no parlamento durante a terceira legislatura, estava inserida “[n]o campo político [que] é o lugar em que se geram, na concorrência entre os agentes que nele se acham envolvidos, produtos políticos, problemas, programas, análises, comentários, conceitos, acontecimentos”. O campo político, nesse sentido, é um espaço de disputa entre grupos, classes ou suas frações em que “a produção das ideias acerca do mundo social acha-se sempre subordinada de fato à lógica da conquista do poder” (BOURDIEU *apud* MAGALHÃES, 2016, p. 98-99).

Representante da fração divergente, outros deputados aproximaram-se da causa levantada por Ibiapina, endossando a denúncia de Manoel pela irresponsabilidade de não averiguar o roubo ocorrido no tesouro nacional, fato que não fora levantado pelo cearense quando pediu que se substituísse o ministro. Embora o ocorrido tenha acontecido antes da nomeação do ministro, os parlamentares alertavam para o descaso que ele fazia do roubo e, conseqüentemente, da crise econômica que se abatia sobre o país. O deputado piauiense Francisco de Souza Martins, foi um dos parlamentares denunciadores, assim como Ibiapina, sugerindo que se pedisse “informações ao governo: primeiro se já sabe com certeza a quanto monta o roubo do tesouro; segundo se já se acharam todos os talões que se tinham sumido” (ANAIS, 02 de setembro de 1836).

Chamado pela Câmara dos Deputados para esclarecer informações sobre o roubo, bem como outras acusações, Manoel esclareceu os feitos do seu trabalho no ministério da fazenda e apontou a atitude de Ibiapina, seu companheiro de partido, como indecorosa:

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFMG

O sr. Castro e Silva (ministro da fazenda), respondendo ao precedente orador, diz que ontem é que se concluíram os trabalhos da casa de numeração acerca do balanço que nela se depor ocasião de roubo, e que por esses trabalhos a câmara conhecerá que o roubo é exatamente aquele que já foi comunicado: e se convencerá da injustiça que se fez ao governo na câmara. Observa que não lhe parece muito decorosa a oposição que se há feito ao ministro da fazenda numa conjuntura como esta. Cumpria primeiro que o ministro desse conta da casa que administra para então poder ter lugar essa oposição, para então fazer-se esse requerimento para se mandar uma mensagem ao trono, requerimento que nas circunstâncias atuais não é decoroso. Depois de outras observações, responde ao sr. Souza e Oliveira na segunda parte do seu requerimento, que os talões foram tão perversos que se tem prevalecido dos mesmos talões. Conclui fazendo várias reflexões mais a respeito da lei de 6 de outubro do ano passado¹⁷⁹ sobre que falara o sr. Souza e Oliveira. (ANAIS, 02 de setembro de 1836).

Ibiapina responde-o:

O sr. Ibiapina passa a responder ao sr. Ministro da fazenda, que disse que era indecoroso a um membro da oposição indicar uma mensagem ao trono para ser ele demitido nas circunstâncias atuais, em que ninguém quereria entrar para o tesouro, depois de roubado. Indecorosa, entende o orador, ser essa linguagem do sr. Ministro! Declara que apresentou essa indicação, porque sendo do seu dever velar pelos interesses do país, conheceu que o mais grave mal que nos ameaça é a desordem no sistema financeiro, e que a crise que ameaça o Brasil crescerá, não obstante qualquer medida útil, uma vez que o chefe dessa repartição seja uma pessoa inábil, tão incapaz como o atual ministro da fazenda. Convencido disso, propôs aquela medida para aventurar esse meio de salvação pública, e é ainda por isso que vota pela urgência que se discute, posto que nenhum resultado feliz espere conseguir. Mas S. Ex. disse que era indecorosa a indicação da mensagem: permita a câmara, diz o orador, que em minha defesa use dos meios mais favoritos de que sempre se serve S. Ex. quando nesta casa se defende das justas e pesadas arguições que lhe fazem seus adversários. Indecoroso foi S. Ex. pedir ao atual presidente da minha província, que o nomeasse inspetor da alfândega, e isto, sr. Presidente, para que se lhe não tirasse o pão para a boca!!! Será isto decente, será isto decoroso? Indecoroso foi o que o sr. Ministro demitisse e removesse empregados que contavam anos de serviço, além de uma capacidade profissional conhecida e sem nenhum crime, para em seu lugar arranjar seus irmãos e parentes? Indecoroso, enfim, é que o sr. Ministro, a despeito de precedentes tão desfavoráveis ao seu conceito, ainda se sente entre os representantes da nação. Mas ao sr. Ministro nada é capaz de lhe fazer a face vermelha... O sr. Presidente [da Câmara dos Deputados] chama o orador a ordem. O sr. Ibiapina: Eu poderia falar, mas enfim calo-me porque sei obedecer (ANAIS, 02 de setembro de 1836).

O jovem deputado pronunciou-se afirmando que o seu dever era velar pelos interesses do seu país, desejo pelo qual morreria seu pai e irmão, justificando assim o seu

¹⁷⁹ A Lei nº 57 de 06 de outubro de 1835: “Proíbe o estabelecimento de morgados, capelas ou quaisquer outros vínculos, extingue os existentes e providencia sobre os bens que deixam de ser vinculados.

pedido de substituição do ministro da fazenda. Ao contrário de Souza Martins, Ibiapina não via saídas para averiguação do roubo, pois que quem estava à frente do ministério da fazenda era inábil – Manoel –, não sendo capaz de dar soluções para a crise que se processava no sistema financeiro. Contudo, o parlamentar reconheceu que “nenhum resultado feliz espera[va] conseguir” (idem), visto que o regente em atividade – o padre Feijó – era conselheiro de Manoel e reconhecido aliado dos liberais moderados.

Enviar o requerimento ao trono era um direito constitucional que gozava Ibiapina e todos os outros deputados, já que o “o campo [político] pode[ria] sofrer alterações em seus polos a partir dos elementos citados, por estratégias discursivas e pelas representações sociais, produtos históricos formulados a partir das disputas por hierarquização e dominação” (MAGALHÃES, 2016, p. 99). Ou seja, mesmo sabendo das boas relações de Manoel no império, o que o protegia de determinadas crítica, Ibiapina reconhecia que o discurso poderia trazer mudanças para dinâmica liberal.

Em consequência disso, o opositor lançou mão de acusações que fugiam ao fato do roubo do tesouro nacional, de maneira que incidisse sobre o perfil político de Manoel e o revelasse publicamente como clientelista¹⁸⁰. Vale ressaltar que num campo em disputa, qualquer argumentação é válida para desestabilizar o argumento do interlocutor (OSAKABE, 1979). Para tanto, expôs a relação do ministro com o presidente Martiniano, cuja denúncia feita por Ibiapina era a da nomeação como inspetor da alfândega, matéria que foi discutida no parlamento um ano antes e contou com a oposição constitucionalista do deputado, uma vez que o acúmulo de cargos públicos era proibido por lei¹⁸¹.

Diante disso, Ibiapina saiu da posição de “*justo meio*, que significava o pretense equilíbrio racional entre os excessos passionais extremos, que seriam característicos do

¹⁸⁰ De forma geral, indica um tipo de relação entre atores políticos que envolve concessão de benefícios públicos, na forma de empregos, benefícios fiscais, isenções, em troca de apoio político, sobretudo, na forma de voto (CARVALHO, 1997).

¹⁸¹ Foi presente a comissão de justiça criminal um ofício da câmara municipal da cidade do Ceará e mais papéis relativos a uma dúvida suscitada entre ela e o presidente daquela província, acerca do promotor público da mesma cidade. A câmara propondo três candidatos para promotor incluiu na lista tríplice o secretário ao governo, o qual foi escolhido pelo presidente. Entretanto, a câmara refletindo melhor ofício ao presidente declarando que se enganara, porque o secretário do governo não podia ser promotor a vista do artigo 23 do código do processo criminal. Apesar disso o presidente sustenta valiosa a proposta e escolhe: então a câmara declara nula a eleição do secretário para promotor, submetendo ao mesmo tempo este negócio a consideração desta câmara. A comissão atendendo ao expedido e ao disposto nos artigos 23 e 36 do código do processo criminal, é de parecer que se responda a câmara municipal nestes termos: Que o secretário do governo não pode ser promotor, e outrossim, que não tem lugar a interpretação de lei, porque mui claros são os artigos 23 e 36 do código do processo criminal. Paço da câmara dos deputados, 30 de julho de 1835. Ibiapina. Gonçalves Martins (ANAIS, 06 de agosto de 1835).

exaltamento” (BASILE, 2004, p. 42), revelando-se mais próximo do ideal de justiça de seus parentes, em detrimento da contenção privilegiada de seus companheiros. Vale ressaltar que os biógrafos¹⁸² do deputado atestam que esse foi um dos mais incisivos pronunciamentos do deputado, o que se confirma, tendo em vista as consequências que isso trouxe para a configuração dos liberais moderados cearenses e, mais especificamente, para a sua posição frente ao grupo. Todavia, estas são investigações para uma outra pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O liberalismo como expressão política consideravelmente atuante durante o período das regências no Brasil teve duas facetas: os moderados e os exaltados. Os primeiros tinham um projeto de *justo meio*, do qual se privilegiava a atuação parlamentarista, regida pelas leis e, principalmente, pela Constituição. Já os últimos aproximavam-se do radicalismo de ações e palavras, dado o contexto de contenção dos ânimos populares, e primavam pela república em detrimento da monarquia.

José Antônio de Pereira Ibiapina adentrou a Câmara dos Deputados por meio dos liberais moderados, ação que só foi possível por meio do apadrinhamento político da poderosa família cearense – os Alencar. Essa relação implicava na fidelidade, e mais do que isso, a submissão de opiniões acerca da prática dos líderes do supracitado grupo político. Entretanto, o jovem deputado e bacharel em Direito não correspondeu as expectativas, revelando-se contrário e denunciante das realizações ilegítimas dos seus companheiros.

A principal denúncia de Ibiapina foi realizada em 1836, no fim da terceira legislatura, da qual fazia parte, quando indicou que se dirigisse ao trono uma mensagem pedindo a substituição do ministro da fazenda. Este posto ocupado por Manoel do Nascimento Castro e Silva, trouxe a cena do roubo do tesouro nacional, bem como da visível divergência política que existia entre os liberais moderados do Ceará. O dito ministro fora eleito deputado com Ibiapina, além de ser a principal família política daquela província.

¹⁸² Celso Mariz (1980) e o padre Francisco Sadoc de Araújo (1995), os dois referenciados biógrafos, mencionam este discurso parlamentar de Ibiapina como o primeiro e único feito na Câmara dos Deputados. Nos meus estudos da dissertação, realizados desde 2017, averigui que esse não foi o único discurso, embora seja realmente o mais entusiasmado.

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFCG

Diante disso, os liberais moderados cearenses tornaram públicas as divergências políticas que existiam no grupo, a partir da atitude de Ibiapina, o qual entendeu os interesses dos líderes ultrapassarem o bem público e chegarem a esfera do privado. Assim, ele saiu do *justo meio*, aproximando-se do discurso “exaltado” da substituição de Manoel como ministro da fazenda, uma vez que se esperava dele a parcimônia e a condescendência, atributos típicos de um “moderado”. Para os líderes, o incômodo se deu com as denúncias feitas no parlamento, fato desestabilizador para um projeto de nação desconexo em sua dinâmica pessoal.

REFERÊNCIAS

FONTES

ANAIS do Parlamento Brasileiro. Terceiro ano da terceira legislatura. Sessão de 1836. Coligido por Jorge João Dodsworth. Rio de Janeiro: Tipografia de Viuva Pinto e Filho, 1887. Disponível em <http://imagem.camara.gov.br/pesquisa_diario_basica.asp>. Acesso em 14 mar. 2017.

BRAZIL. Lei de 12 de outubro de 1832: Ordena que os eleitores dos deputados para a seguinte legislatura, lhes confirmem nas procurações faculdade para reformarem alguns artigos da Constituição. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-12-10-1832.htm>. Acesso em 08 de agosto de 2018 às 15h50min.

_____. Lei nº 57 de 06 de outubro de 1835: Proíbe o estabelecimento de morgados, capelas ou quaisquer outros vinculados, extingue os existentes e providencia sobre os bens que deixam de ser vinculados. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/publicacoes/doimperio/colecao3.html>>. Acesso em 08 de agosto de 2018 às 16h00min.

BIBLIOGRAFIA

ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder: O bacharelismo liberal na política brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

ALENCAR, Gustavo Magno Barbosa. **Pelas tramas da política: A constituição do partido liberal moderado na província do Ceará (1830-1837)**. Dissertação (mestrado em História) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. 193f.

ARAÚJO, Francisco Sadoc de. **Padre Ibiapina: Peregrino da Caridade**. Fortaleza: Gráfica Tribuna do Ceará, 1995.

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFMG

BASILE, Marcelo. Luzes a quem está nas trevas: A linguagem política radial nos primórdios do Império. **Topoi**. Rio de Janeiro, set. 2001, p. 91-130.

_____. O Laboratório da Nação: A Era Regencial (1831-1840). In: GRINBERG, Keila e SALLES, Ricardo. **O Brasil Imperial**, volume II: 1831-1870. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. p. 53-119.

_____. **O império em construção**: Projetos de Brasil e Ação Política na Corte Regencial. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004. 452f.

BOURDIEU, Pierre. O campo político. **Revista Brasileira de Ciência Política**. Brasília, DF, nº 5, pp. 193-216, jan/jul. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-33522011000100008&script=sci_arttext>. Acesso em: 13 jun. 2017.

CARVALHO, José Murilo de. Mandonismo, coronelismo e clientelismo: Uma discussão conceitual. In: **Dados**, vol. 40, n. 2, Rio de Janeiro, 1997.

GUIMARÃES, Lúcia Maria Paschoal. Liberalismo moderado: Postulados ideológicos e práticas políticas no período regencial (1831-1837). In: GUIMARÃES, Lúcia Maria Paschoal; PRADO, Maria Emilia (orgs.). **O liberalismo no Brasil imperial**: origens, conceitos e práticas. 2ª ed. Rio de Janeiro: Revan: UERJ, 2013. p. 101-125.

MAGALHÃES, Wallace Lucas. O imaginário social como um campo de disputas: um diálogo entre Baczko e Bourdieu. **Albuquerque – Revista de História**. vol. 8, n. 16. jul.-dez./2016, p. 92-110.

MARIZ, Celso. **Ibiapina, um apóstolo do Nordeste**. 2ª ed. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1980.

MEIRELLES, Delton Ricardo Soares. Magistrados e processo: Impressões da literatura nacional (1832-1876). In: **Anais do XVII Congresso Nacional do CONPEDI**, Brasília, 2008. p. 5796-5807.

MOTA, Carlos Guilherme. **Ideia de revolução no Brasil (1789-1801)**. São Paulo: Editora Ática, 1996.

OLIVEIRA, Noemia Dayana de. **Um intelectual a deriva**: O padre Ibiapina e as articulações intelectuais no Nordeste oitocentista. Monografia (graduação em História) – Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2017. 66f.

OLIVEIRA, Pedro Aragão Ribeiro de. Religião e dominação de classe: O caso da “romanização”. In: **Revista Religião e Sociedade**, nº 6. Copacabana/RJ: Novembro de 1980. pp. 167-187.

OSAKABE, Haqira. **Argumentação e discurso político**. São Paulo: Kairós, 1979.

RODRIGUES, José Honório Rodrigues. **Parlamento brasileiro e a evolução nacional**: introdução histórica 1826-1840. Brasília: Senado Federal, 1972.

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE DESENVOLVIMENTO
SUSTENTÁVEL NO ESTADO DA PARAÍBA: ESTRATÉGIAS
PARA INCENTIVAR O USO DE PAINÉIS SOLARES NO SETOR
AGRÍCOLA**

*Rafael Dalyson dos Santos Souza*¹⁸³

*Isamarc Gonçalves Lôbo*¹⁸⁴

RESUMO

O presente trabalho aborda a política de convênios para incentivar o desenvolvimento de práticas sustentáveis no setor agrícola através da concessão de verbas pelo governo do Estado da Paraíba para agricultores para incentivar o uso de painéis solares. O convênio surge para atender necessidades (ou não) dos atores envolvidos. Segundo Michel Callon (1986), ao discutir sobre a Sociologia da Tradução, há três passos para se alcançar o “interessamento”: o enrolamento, as negociações multilaterais e os juízos de força. Nesse sentido, para que os objetivos dos atores envolvidos no convênio sejam alcançados, etapas são necessárias. Nos apropriamos da Teoria Ator-Rede, abordamos atores tanto humanos como não humanos, numa simetria característica desta teoria. Através da pesquisa deu-se a observação de que embora haja uma quantidade considerável de aplicações dos painéis, elas são limitadas por aquilo que o próprio convênio estabelece como pré-requisitos para a aplicação do projeto, constituindo assim uma rede excludente.

Palavras-chave: Teoria Ator-Rede; Painéis Solares; Agricultores.

INTRODUÇÃO

Através da análise de reportagens – dos portais eletrônicos Paraíba Total (2016), Paraíba Agora (2016), Paraíba PB (2016); (2018), Portal Solar, Paraíba Online (2017); (2017); (2018) e Bnb (2016), - iremos observar as controvérsias acerca da questão da instalação dos painéis solares em propriedades agrícolas no Estado da Paraíba, o que cria um ambiente social único composto por atores humanos e não-humanos.

Assim, para analisar os embates em torno da cooperação – entre agricultores, governador do estado da Paraíba, repórter dos meios de comunicação, de um lado; e objetos como jornais, painéis solares e alimentos, do outro – partimos com Latour da

¹⁸³Universidade Federal de Campina Grande. Graduando em História.

¹⁸⁴ Universidade de São Paulo. Doutorando em História.

ideia que esta dar-se-á entre humanos e não-humanos que interagindo a seu modo criam disputas, controvérsias sobre um dado aspecto do real. Neste caso, estes atores vão construir uma verdade sobre a implantação de painéis solares no estado da Paraíba entre 2016 e 2018. Nosso intuito é “Registrar e não filtrar, descrever e não disciplinar” (LATOUR, 1997, p. 84) este fato e sua construção.

TEORIA ATOR-REDE

A cooperação visa unir objetivos em torno de um bem comum, mas toda cooperação é marcada por agentes/atores e estes estão em constante confronto. Para compreender tais enfrentamentos utilizamos a Teoria Ator-Rede desenvolvida por Bruno Latour (2012; 1997) e Michel Callon (1986) que propõe um olhar sobre estudos das ciências modernas, tanto humanas quanto naturais. Nesta teoria, um dos conceitos principais é o de simetria. Para uma compreensão simétrica das pesquisas científico-tecnológicas, bem como das sociológicas, Bruno Latour (1997, p. 24) supõe que:

[...] cumpre não somente tratar nos mesmos termos os vencedores e os vencidos da história das ciências, mas também tratar igualmente e nos mesmos termos a natureza e a sociedade. Não podemos achar que a primeira é dura como ferro, de modo a explicar a segunda; não podemos acreditar bravamente nas classes sociais para melhor duvidar da física [...]

Deste modo, deve-se levar em conta a importância de se compreender os processos científicos e sua formação, não evidenciando um lado a mais que outro. Latour (2012) realiza uma análise crítica do próprio conceito de social, propondo um alargamento da noção de sociedade. Para ele, a noção de social, tal qual exposta pela Teoria Ator-Rede, surge justamente da necessidade de estudos sobre ciência e tecnologia, colocando os não humanos¹⁸⁵ também como atores sociais, sendo estes também os vetores ou agentes da ação.

Para compreender, descrever e analisar as controvérsias da implantação dos painéis solares na Paraíba, dividimos nossa pesquisa em três fases como nos propôs Michel Callon (1986), no texto “Algunos elementos para una sociología de la traducción: la domesticación de las vieiras y los pescadores de la bahía de St. Brieuc”. Para ele, o primeiro passo é estender “[...] o agnosticismo do observador para incluir

¹⁸⁵ Latour (2012, p. 29) nos dá uma explicação acerca de como este conceito surgiu da seguinte forma: “A origem dessa abordagem foi a necessidade de uma nova teoria social ajustada aos estudos de ciência e tecnologia (Callon e Latour, 1981). Mas começou, na verdade, com três documentos (Latour, 1988b; Callon, 1986; Law, 1986b). Foi nessa altura que os não humanos - micróbios, ostras, pedras e carneiros - se apresentaram a teoria social de uma maneira nova.”

também as ciências sociais”¹⁸⁶ (CALLON, 1986, p. 262, tradução livre). Assim, para Callon, os estudos de ciência devem a princípio serem iniciados por um observador agnóstico, descrente do que vê, ouve e sente.

O segundo passo, como já indicamos na introdução, é tratar os “atores” de forma simétrica, ou seja, nosso

[...] objetivo não é apenas explicar os pontos de vista e argumentos concebidos em uma controvérsia científica ou tecnológica nos mesmos termos, uma vez que sabemos que os elementos das controvérsias são uma mistura de considerações sobre a natureza e a sociedade. Por essa razão, exigimos que o observador use um mesmo repertório ao descrevê-los.¹⁸⁷ (CALLON, 1986, p. 262, tradução livre)

Neste sentido, partimos do pressuposto que os atores humanos e não-humanos, do caso dos painéis solares na Paraíba, devem ser tratados da mesma forma já que eles estão tencionando seu lugar social e, por isso, estão num jogo fronteiro e controverso.

Por fim, nos apropriamos do princípio da associação livre, posto por Callon (1986) como o abandono de “[...] toda a distinção a priori entre eventos naturais e sociais [rejeitando] as hipóteses de um limite definido que as separa.” (CALLON, 1986, p. 262, tradução livre).¹⁸⁸ Compreendendo assim a importância de não impor análises pré-estabelecidas sobre os atores, mas segui-los para identificar como eles definem os diversos elementos que constroem o mundo, seja natural ou social.

Com estes três princípios esperamos, como sugere Callon (1986), compreender as forças de poder por trás dos embates entre agricultores, painel solar, jornalistas, governo do estado da Paraíba. É no “interessamento”, definido por Callon (1986, p. 269) como o conjunto de ações pelas quais uma entidade tenta impor e estabilizar a identidade dos outros atores que define através de sua problematização (CALLON, 1986, p.269) que vamos olhar os supracitados jornais como força mobilizadora da dicotomia controvérsia e fato construído.

Para tal processo ocorrer é necessário que

¹⁸⁶ “[...] principio extiende el agnosticismo del observador para incluir también a las ciencias sociales”.

¹⁸⁷“Su objetivo no es solo explicar los puntos de vista y argumentos engrentados em una controversia científica o tecnológica em los mismos términos, pues sabemos que los ingredientes de las controvérsias son una mezcla de consideraciones sobre la Naturaleza y la Sociedad. Por esta razón requerimos que el observador use um mismo repertorio cuando las describa.”

¹⁸⁸“El observador debe abandonar toda distinción a priori entre sucesos naturales y sociales. Deve rechazar las hipótesis de una frontera definitiva que los separa”.

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFCG

[...] os grupos envolvidos, o esforço "encurrala" as entidades que vão se inscrever. Além disso, tenta interromper todas as parcerias potencialmente competitivas, bem como construir um sistema de alianças. Desta forma, estruturas sociais que incluem entidades sociais e naturais são construídas e consolidadas (CALLON, 1986, p.269, tradução livre).¹⁸⁹

No caso da nossa pesquisa, os agricultores, os painéis solares, os bancos, o governo do Estado da PB, os alimentos, a água, o sol, os jornais, o repórter, a Emater estão em um confronto de interesses diversos. Deste modo, aplicamos o conceito de interessamento¹⁹⁰ para entender quais os objetivos de cada ator, quais as definições que cada ator dá a determinado ator, quais as demandas de cada um, e por fim, verificar se houve “entrelaçamento”, fase final do processo de interessamento. (CALLON, 1986, p. 269).

A ação dos nossos atores foi compreendida como fonte de incertezas, de surpresa, já que como Latour (2012), nos contrapomos as posições da “sociologia do social” no que se refere a predeterminação das ações humanas e suas causas. Assim, definimos ação como deslocamento

[...] tomada de empréstimo, distribuída, sugerida, influenciada, dominada, traída, traduzida. Se se diz que um ator é um *ator-rede*, é em primeiro lugar para esclarecer que ele representa a principal fonte de incerteza quanto à origem da ação [...] (LATOURE, 2012, p. 76)

Deste modo, a ação deve ser concebida não *a prioristicamente*, mas como uma construção controversa na própria ação. Se a ação é controversa, ela é, em Michel de Certeau (1994, p. 41) polarizada entre as estratégias e as táticas. Certeau (1994, p. 95) nos chama a atenção para a produção que se dá a partir do consumo quando afirma que “[...] o consumidor não poderia ser identificado ou qualificado conforme os produtos jornalísticos ou comerciais que assimila. [...]”. Em outra linha ele coloca que “Deve se entender o *uso* por si mesmo.” Para ele há um “movimento” (CERTEAU, 1994, p. 98) que ocorre a partir deste consumo, que necessita ser estudado.

Neste sentido, este movimento é por ele denominado de estratégias e táticas. A primeira sendo a produção de um lugar próprio que é antecedida por uma ideia de poder

¹⁸⁹“Para todos los grupos involucrados, el interessamiento “acorrala” a las entidades que se va a enrollar. Además, intenta interrumpir todas las asociaciones potencialmente competitivas con la suya y edificar un sistema de alianzas. A sí se construyen y consolidan estructuras sociales que comprenden tanto entidades sociales como naturales.”.

¹⁹⁰União de forças para conseguir alcançar os objetivos que se querem através da definição das identidades e das inclinações de seus aliados. (CALLON, 1986, p. 266)

(CERTEAU, p. 99, 1994), e a última parte do pressuposto de que a partir de um não-lugar da ação constroem-se táticas arquitetadas pela ausência de poder (CERTEAU, p. 99, 1994).

Ainda perante este cenário, a leitura de ação congrega-se com Certeau (1994, p. 41) nesta pesquisa quando este afirma que:

Se é verdade que por toda a parte se estende e se precisa a rede da “vigilância”, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também “minúsculos” e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conforma com ela a não ser para alterá-los; enfim, que “maneiras de fazer” formam a contrapartida do lado dos consumidores (ou “dominados”?) dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política.

Segundo esta perspectiva, as ações humanas são diversas, e compreende-las, em face do projeto de uso dos painéis solares para as comunidades agrícolas, é mais importante do que compreender o próprio processo de investimento e propagação da sustentabilidade do seu uso como o define seus apoiadores. Buscar as definições de ação, de objetivos, de interação e de interessamento é o objetivo principal desta pesquisa.

No dicionário formal, uma cooperação visa objetivos comuns, numa oposição a disputas de interesse. Esta é justamente o questionamento principal desta pesquisa: há ou não uma concordância de interesses?

OS PAINÉIS FOTOVOLTAICOS E OS PROCESSOS DE FORÇA: MAPEANDO OS HÍBRIDOS

Em 1992 o mundo colocou o debate sobre o meio ambiente como pauta internacional, através da Rio 1992¹⁹¹. Desde então ações são tomadas para combater não só o aquecimento global, mas para se reduzir a poluição, preservar ecossistemas frágeis entre outras ações. O painel solar e seus usos coaduna com estas questões

Mais recentemente uma proposta de oito objetivos, os Oito Objetivos do Milênio da ONU, estabelecendo metas para mudar o mundo através da cooperação global foi incentivada e propagada como meta internacional. Estas metas foram desenvolvidas na abertura do novo milênio, marcando esta passagem com a reflexão sobre os problemas

¹⁹¹ Já em 1992, Washington Novaes (1992) analisava os impactos e as preliminares deste evento. Ele mostra como questões como a superpopulação mundial, buracos na camada de ozônio, falta de recursos ambientais, disputas entre nações e a participação brasileira neste evento foram importantes e deixaram tanto marcas como interrogações.

enfrentados e as metas para o futuro. Sachs (2008, p. 210, tradução livre), por exemplo, nos dá o seguinte panorama do evento: “Em sua histórica reunião da ONU, os líderes mundiais expressaram de forma convincente uma determinação global para acabar com alguns dos problemas mais desafiadores e problemáticos herdados do século XX.”¹⁹².

Com oito objetivos, a saber “Erradicar a extrema pobreza e a fome”, “Atingir o ensino básico universal”, “Promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres”, “Reduzir a mortalidade infantil”, “Melhorar a saúde materna”, “Combater o HIV/AIDS, a malária e outras doenças”, “Garantir a sustentabilidade ambiental” e “Estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento”, fazendo parte destas metas, nos referimos especificamente ao sétimo, ao oitavo e ao primeiro objetivo, ao que parece serem bastante citados quando se refere aos painéis solares. A partir das metas globais constroem-se estratégias que dialogam com os seus objetivos, aceitos mundialmente.

O painel solar é uma tecnologia que visa sustentabilidade e geração de energia para diminuição da fome. O nosso questionamento diante de tais iniciativas é: como ele é utilizado no sertão paraibano? Quais objetivos para a sua inserção na zona rural do Estado? Para compreender tal processo catamos um apanhado das reportagens que noticiaram a respeito da instalação das redes de painéis solares. As reportagens variam do período de antes da cooperação, início da cooperação e desdobramentos posteriores a ela.

Os painéis solares produzem uma energia fotovoltaica que transforma a energia do sol em energia elétrica. Duas reportagens esclarecem como ele funciona. A primeira explica que “O raio solar é transformado em eletricidade quando entra em contato com os painéis fotovoltaicos.” (PB AGORA, 2016) e a segunda afirma que “O projeto dispõe de placa solar, reservatório, bomba, filtro e rede de distribuição com linhas de mangueira, levando a água para irrigar.” (GOVERNO DA PARAÍBA, 2016). Duas funções mais “diretas” seriam então beneficiadas com tal projeto: a produção de energia solar e a irrigação. O que ainda não está claro nas reportagens é: como se dá a transformação de energia solar em elétrica? Quais os mecanismos necessários para tal processo?

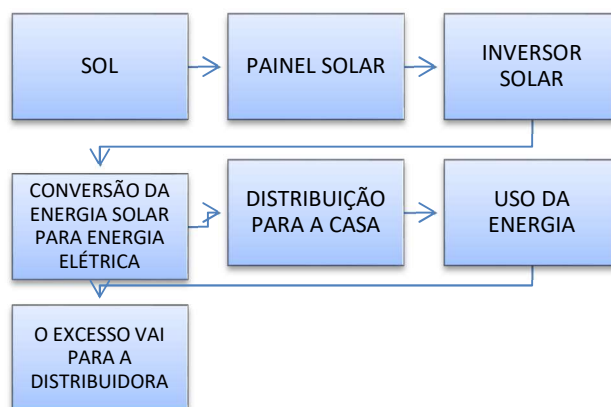
O Portal Solar (2018) nos informa de como este processo ocorre

¹⁹² “At their historic UN meeting, the world leaders convincingly expressed a global determination to end some of the most challenging and vexing problems inherited from the twentieth century.”

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFMG

1. O Painel Solar gera a energia solar fotovoltaica. O Painel Solar reage com a luz do sol e produz energia elétrica (energia fotovoltaica). Os painéis solares, instalados sobre o seu telhado, são conectados uns aos outros e então conectados no seu Inversor Solar: 2. O Inversor Solar converte a energia solar para a sua casa ou empresa. Um inversor solar converte a energia solar dos seus painéis fotovoltaicos (Corrente Contínua - CC) em energia elétrica que pode ser usada em sua Casa ou Empresa para a TV, Computador, Máquinas, Equipamentos, e qualquer equipamento elétrico (Corrente Alternada - AC) que você precise usar; 3. A Energia Solar é distribuída para sua casa ou empresa. A energia que sai do inversor solar vai para o seu "quadro de luz" e é distribuída para sua casa ou empresa, e assim reduz a quantidade de energia que você compra da distribuidora.(*1). 4. A Energia Solar é usada por utensílios e equipamentos elétricos. A energia solar pode ser usada para TVs, Aparelhos de Som, Computadores, Lâmpadas, Motores Elétricos, ou seja, tudo aquilo que usa energia elétrica e estiver conectado na tomada. 5. O excesso de energia vai para a rede da distribuidora gerando créditos! [...]

A partir destas informações temos o seguinte esquema, desde o início da distribuição até a utilização da energia:



Com isso, alguns elementos são fundamentais para a sua efetivação: sol, painel solar, inversor solar e rede de distribuição. Vale salientar que este passo a passo é uma possibilidade, tendo várias outras formas de equipamentos para a produção de energia elétrica, como por exemplo equipamentos para a produção industrial. Contudo, uma outra função não foi explicada por este esquema: a irrigação. As reportagens também não explicam como esse processo ocorre.

Frass (2014, p. 2, tradução livre) considera os experimentos de Alexandre Edmond Becquerel em 1839, como os primórdios da energia solar. Ele afirma que “Já se passaram 175 anos desde 1839, quando Alexandre Edmond Becquerel observa o

efeito fotovoltaico (PV) através de um eletrodo em uma solução condutora exposta a luz”.¹⁹³

A literatura¹⁹⁴ que levantamos acerca da invenção e funcionalidade do painel solar se empenha a levantar a evolução do painel solar desde as primeiras bases teóricas e experimentais, até chegar na que temos hoje. Algumas marcam que a ideia vem desde a Pré-História até chegar nossos dias onde o capitalismo e os sistemas energéticos mais práticos foram sendo inseridos mais rápido na vida das pessoas. Alguns estudiosos utilizam do próprio contexto para fomentar a necessidade da sua instalação (FRAAS, 2014, p. 3, tradução livre);

As próximas três fases do desenvolvimento PV podem ser melhor divididas de acordo com o clima político da época. A 4ª fase da história do PV de 1960 a 1980 foi definida pelo apoio entusiástico dos EUA para células solares fotovoltaicas, primeiro para aplicações no espaço satélites e, em seguida, para aplicações terrestres iniciais¹⁹⁵

Apesar de verificar um declínio dos EUA no interesse pela instalação, Fraas (2014, p. 7) aponta para um retorno do interesse internacional a partir do ano 2000 pela Energia Solar. Pode-se verificar com estes textos que tanto a ciência como a sociedade trocavam influências de igual maneira. Os cientistas de um lado disputando a descoberta do painel e os países e o governo de outro bem como a sociedade lidando com questões como aquecimento global. Latour (1994, p. 53) denomina estes processos tecnológicos de quase-objetos¹⁹⁶, quando se refere a invenções que não podemos ou não sabemos em que pólo enquadrá-las: se nos das ciências humanas ou no das ciências naturais. Da mesma forma, o painel solar depende tanto da sociedade quanto da natureza para agir.

A MOBILIZAÇÃO DOS ATORES ATRAVÉS DA COOPERAÇÃO DO PAINEL SOLAR

¹⁹³ “It has now been 175 years since 1839 when Alexandre Edmond Becquerel observes the photovoltaic (PV) effect via an electrode in a conductive solution exposed to light.”

¹⁹⁴ VALLÊRA, António M.; BRITO, Miguel Centeno. **Meio século de história fotovoltaica**. *Gazeta da física*, v. 29, n. 1, p. 10-15, 2006. Acesso em <<http://solar.fc.ul.pt/gazeta2006.pdf>> 26 jun 2018.

¹⁹⁵ “The next three phases of PV development can best be divided according to the political climate of the time. The 4th phase of PV history from 1960 to 1980 was defined by enthusiastic support in the US for PV solar cells first for applications on space satellites and then for initial terrestrial applications.”

¹⁹⁶ Latour define da seguinte da seguinte forma este conceito: “[...] embriões congelados, sistemas especialistas, máquinas digitais, robôs munidos de sensores, milho híbrido, bancos de dados, psicotrópicos liberados de forma controlada, baleias equipadas com nidio-sondas, sintetizadores de genes, analisadores de audiência, etc.; quando nossos jornais diários desdobram todos estes monstros ao longo de páginas e páginas, e nenhuma destas quimeras sente-se confortável nem do lado dos objetos, nem do lado dos sujeitos, nem no meio, então e precise fazer algo.” (LATOUR, 1994, p. 53)

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFCG

No sertão paraibano, as reportagens levantadas se referem a cooperação entre painéis e vida agrícola. Contudo, apenas uma das reportagens se refere ao momento da cooperação nos seguintes termos: “Nesta segunda-feira (23), às 10h, a equipe da Superintendência Estadual do Banco do Nordeste se reunirá com o governador da Paraíba, Ricardo Coutinho (PSB), para assinar um acordo de cooperação entre as instituições”, e conclui em outra linha que “A assinatura ocorrerá no Palácio da Redenção [...]” (PARAÍBA TOTAL, 2016, 2018)

Os presentes assinaram o acordo com vistas de objetivar metas e métodos com os quais cada um agiria a partir daquele momento. Os bancos e o Estado, por meio de seus atores (Gestão Unificada, Emater-PB e Emepa-PB), viabilizam o financiamento e fiscalização para os agricultores. (PARAÍBA TOTAL, 2016, 2018).

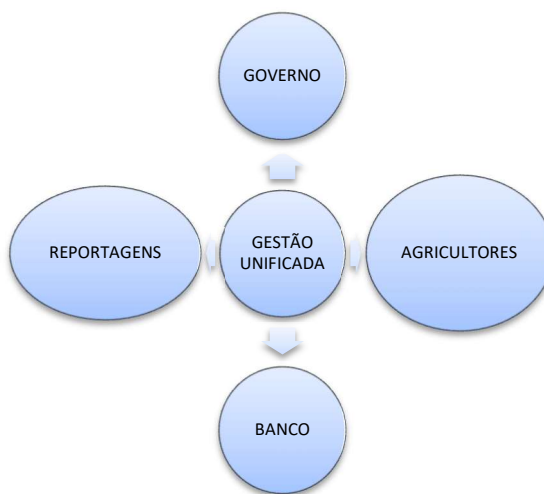
A Gestão Unificada possui diferentes órgãos que agem de forma específica. Citada em quase todas as reportagens, são as seguintes funções atribuídas a ela: “Acompanha a efetivação do acesso ao crédito pelos agricultores familiares” (PARAÍBA TOTAL, 2016); “Realiza eventos para promover a energia solar” (PARAÍBA AGORA, 2016); e em específico a Emater “Caberá a Emater elaborar e encaminhar ao banco todos os projetos técnicos de financiamento, conforme a demanda das famílias agricultoras.” e mais a frente inclui a Emepa como preparada para “orientar e atender as famílias agricultoras paraibanas [...]” (PARAÍBA PB, 2016). Nesta perspectiva, a Gestão Unificada, por meio dos seus representantes, deve manter contato com os agricultores, com os bancos, com o governo e com os jornalistas.

A informação é dada pelo jornalista, que trabalha para o jornal e tem interesses com a reportagem, constituindo assim mais um ator, estes mais difíceis de serem mapeados, por parecerem quase invisíveis, mas estão agindo e definindo por meio da imprensa. Nenhuma das nove reportagens nomeia o escritor das notícias. As informações são dadas por instituições: Acessoria, Secom, Da Redação SecomPB, e da Redação. As demais estão sem autor. Contudo, como agem estas instituições?

É sabido que estas instituições agem por meio de alguém que escreve por elas, ou seja, notícia. A Redação Secom/PB é a Secretaria de Comunicação do Estado da Paraíba, sendo assim, seu maior veículo de informação. A grande maioria das reportagens levantadas se propõe a divulgar os benefícios da instalação, fato que pode ser verificado pelos títulos: “Emater incentiva uso de energia solar na agricultura

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFMG

familiar”, “Agricultores da região de Itabaiana instalam sistema de energia solar” e “Energia solar reduz custos de produção e melhora qualidade de vida de agricultores”.



Mas quais os benefícios para o Estado, uma vez que é ele quem coordena estas instituições de mídia e informação? Antes, o Governo do Estado é responsável por “viabilizar aos agricultores familiares o acesso orientando em seus empreendimentos rurais” (PARAÍBA TOTAL, 2016). Para alcançar tais objetivos, o governo propõe a realização de eventos e workshops para discutir sobre a instalação de painéis fotovoltaicos, tendo como público alvo os agricultores (PARAÍBA PB, 2016); (PARAÍBA ONLINE, 2017). Como benefícios, as reportagens apontam o desenvolvimento econômico por meio da produção (PARAÍBA TOTAL, 2016) (PARAÍBA AGORA, 2016) e a contratação de profissionais para trabalhar no meio rural (PARAÍBA ONLINE, 2017). Para tanto, é fundamental que os agricultores instalem as redes de painéis para alcançarem os objetivos, por isso, estes são fundamentais, embora só apareçam pouquíssimas vezes, tanto no momento da assinatura como nos eventos, sendo sempre o público alvo, e não o que propõe.

Das nove reportagens selecionadas, apenas duas ouviram agricultores, colocando relatos deles dentro de suas reportagens (BANCO DO NORDESTE, 2018) (PARAÍBA PB, 2018). As demais ouviram secretários, presidentes, superintendentes, coordenadores, extensionistas e agrônomos. Contudo, todas as reportagens citam os agricultores. Mas porque não ouviram os agricultores se eles são parte importantes do processo?

Callon (1986) discute acerca da questão da representatividade ao analisar o processo de ancoramento de vieiras na França. O autor afirma que: “[...] tanto os

pescadores como as vieiras terminam por ser representadas pelos três cientistas que atuam em seu nome.”¹⁹⁷ (CALLON, 1986, p. 272, tradução livre) Callon observa que neste caso os cientistas falam sobre os demais, definindo os atores e seus objetivos. Assim, os representantes da Gestão Unificada, os repórteres que escreveram as notícias, e os agricultores ouvidos podem não representar os objetivos dos demais.

Três das reportagens afirmam que os benefícios para os agricultores serão a diminuição nos custos de energia, sendo que esta diminuição acarretaria numa melhor produção, gerando rendas e emprego no campo (PARAÍBA ONLINE, 2017) (PARAÍBA ONLINE, 2017) (PARAÍBA ONLINE, 2018) (PARAÍBA PB, 2018). A primeira reportagem das selecionadas a citar o relato de um agricultor nos narra o seguinte: “De meio-dia, produzo 100% de minha energia, ou seja, estou produzindo mais do que estou gastando. A energia solar pode ser a solução para o nordestino. O sol era um problema, agora é a solução e de graça” (PARAÍBA PB, 2018). Outra reportagem cita dois agricultores. O primeiro nos conta sobre a sua experiência: “Estou com o sistema implantado na minha casa e não tive nenhum problema” e o segundo agricultor afirma que “De todas as propostas que chegaram a esta região, considero que esta foi a melhor” além de revelar no final que “Muitos ainda têm resistência ao uso das placas e até um pouco de desconfiança, mas aos poucos eles vão percebendo que há benefícios para o agricultor.” (BNB, 2016) Diante disto, questionamos quais as resistências possíveis ou empecilhos para os agricultores para a instalação?

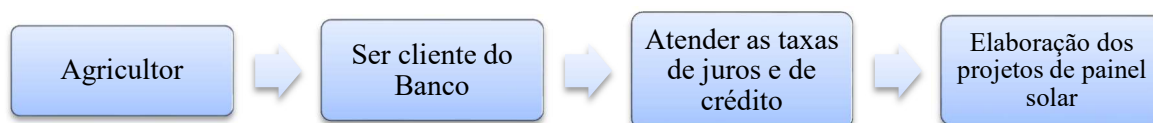
Identificamos dois pontos que nos parecem importantes no que se refere a requisitos para a instalação dos painéis solares. A primeira reportagem (PARAÍBA TOTAL, 2016), também por ordem cronológica, afirma que

Os limites de crédito do Pronaf Eco são de até R\$ 150 mil por agricultor individual e de até R\$ 750 mil por cooperativa ou associação. As taxas de juros variam entre 2,5% (para operações até R\$ 10 mil); 4,5% (operações entre R\$ 10 mil e R\$ 30 mil); e 5,5% ao ano (para os valores acima de R\$ 30 mil), com prazos de quitação de até 10 anos e carência de até três anos.

Já a segunda reportagem (PARAÍBA AGORA, 2016) afirma que “O primeiro passo para os produtores acessarem o crédito do Pronaf ECI é procurar a entidade de assistência técnica e extensão rural do município para obter a Declaração de Aptidão ao Pronaf (DAP) e elaborar o projeto.” Outra reportagem a apontar requisitos necessários é

¹⁹⁷ “[...] tanto los pescadores como lãs vieiras terminan por ser representados por lostres científicos que hablan y actúan em sunombre”

a do Portal Solar que afirma que ser cliente do Banco do Nordeste é fundamental para efetivá-lo. A reportagem expõe que “O FNE Sol, apresentado ontem, é destinado a clientes que queiram produzir energia solar no Nordeste Brasileiro.” A mesma aponta também para os juros do financiamento que são “Entre 6,5% e 11% ao ano, de acordo com o porte do cliente (PORTAL SOLAR). Conclui-se assim que há dois fatores necessários para a aquisição dos projetos de instalação: ser cliente do Banco e atender as taxas de crédito e juros que variam de acordo com o porte do agricultor.



AS VIEIRAS (PAINÉIS) ANCORARAM (FORAM INSTALADOS)?

Após o processo de elaboração do projeto questionamos se houve a instalação dos painéis solares, ou seja, se o projeto foi aplicado. A maioria das reportagens levantadas data do período pós cooperação. A primeira, em ordem cronológica, pertencente ao portal do Banco do Nordeste, narra que num assentamento em Pedras de Fogo na Paraíba “São pelo menos 28 famílias que aderiram [...]” “[...] e sete agricultores que já se beneficiam diretamente com o uso das placas.” (BNB, 2016; 2018)

Em seguida, outra a apontar aplicação de painel solar é a reportagem do portal Paraíba PB (2016; 2018) “O trabalho de produção de hortaliças ecológicas usando energia solar para a irrigação desenvolvido pelo jovem Demison da Silva Costa, na Comunidade Antas do Sono, município de Sobrado, no Agreste, está servindo de modelo na região.” Posteriormente, a reportagem fala que o agricultor vende a sua produção em feiras em pontos específicos na região.

Já o Paraíba Online (2017; 2018) afirma que “Atualmente, a regional trabalha 17 projetos. Desse total, 14 estão em fase final de elaboração e três já aprovados pelo Banco do Nordeste aguardando a liberação do financiamento.” Sem dar muitos detalhes de cada projeto, destrincha apenas o primeiro projeto que segundo a reportagem do Paraíba Online (2017; 2018) foi instalado:

Com um custo de R\$ 21.340,80, o projeto foi implantado no sistema On Grid, ligado diretamente na rede de energia elétrica, com geração de 300 kwh/mês, suficiente para atender às demandas da propriedade, como também

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFPG

gerar bônus para descontar em outras unidades de consumo de energia pertencentes ao agricultor.

Outra reportagem que noticia acerca de projetos já instalados pertence também ao Paraíba Online (2017; 2018):

São três projetos, sendo dois instalados no assentamento Antônio Conselheiro, em São Miguel de Taipu, beneficiando as agricultoras familiares Elisângela Nascimento de Araújo e Raimunda Batista da Silva, e um implantado no assentamento Nova Vida, em Mogeiro, onde o agricultor Manuel Rodrigues, que é considerado modelo na região, produz várias culturas, além de criar frangos caipiras e bovinos.

Mais a frente a reportagem afirma ainda que há cinco projetos em processo de elaboração. Já em 2018 outra reportagem, agora do Paraíba PB (2018; 2018) conta a história de um agricultor que se beneficiou com o uso da energia solar: “Foi então que seu Genildo decidiu instalar placas de energia solar no telhado da casa. A ideia tem garantido energia desde a irrigação da planta, até a parte de condicionamento das polpas, graças ao sol do Sertão.”, além de especificar o investimento do agricultor “Ele investiu algo em torno de R\$ 32 mil e diz que tem valido a pena.” (PARAÍBA PB, 2018; 2018)

Também pertence ao Paraíba Online (2018; 2018) uma reportagem mais recente sobre o caso de um agricultor também bem sucedido na empreitada da instalação do painel solar, dando detalhes de como ficaram as negociações “O agricultor obteve financiamento junto ao Banco do Nordeste para o projeto de energia solar que vai permitir gerar 300 kwatts ao mês.” (PARAÍBA ONLINE, 2018; 2018)

As reportagens que especificaram os créditos necessários para o financiamento dos painéis solares deixam evidente que o custo era alto. Se tratando de um estado considerado um dos mais pobres do país, e que contraditoriamente é um dos que tem a maior taxa de insolação, pode-se supor que aqueles que aplicaram os painéis em suas propriedades são aquilo que as reportagens chamam de “modelos” para os demais.

Assim, embora haja uma quantidade considerável de aplicações, elas são limitadas por aquilo que o próprio convênio estabelece, “atender aos níveis de crédito”, ser “cliente do banco”, o que exclui uma grande quantidade de agricultores que ou não querem ser clientes do banco, ou não atendem aos créditos, ou ignoram o projeto, optando por outras formas de uso energético. Com isso, conclui-se que aqueles que as reportagens estabelecem como “modelos” são aquilo que Callon (1986, p. 272) chama de “representantes”, não *representando* o todo, mas uma parte particular.

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFMG

Tais modelos, leia-se, agricultores bem-sucedidos, são uma fração mínima, comparando com a quantidade de agricultores no Estado que aplicaram o projeto que tinha como objeto ser um projeto “includente”. Faz parte de um objetivo dos escritores das reportagens, que são mais próximos dos representantes do estado e da Gestão Unificada, noticiarem o “sucesso” do projeto. Contudo, as próprias reportagens e o projeto impõem lacunas e empecilhos a grande parte da sociedade agrícola do Estado.

Destarte, tal fração mínima, aqui chamada de “modelos”, são os agricultores bem-sucedidos na região que podiam arcar com os gastos necessários, conferindo aos agricultores de renda mais baixa e produção pouco considerável se “identificar” (ou não) com tais modelos. Tal rede, estabelecida entre agricultores, painéis, Gestão Unificada, Estado e repórteres é uma rede excludente.

REFERÊNCIAS

LINKS:

BANCO DO NORDESTE. Energia solar é realidade em assentamento de agricultores familiares na Paraíba. 21jun 2016. Disponível em <https://www.bnb.gov.br/inicio?p_p_id=101&p_p_lifecycle=0&p_p_state=maximized&p_p_mode=view&_101_struts_action=%2Fasset_publisher%2Fview_content&_101_returnToFullPageURL=%2F&_101_assetEntryId=955549&_101_type=content&_101_groupId=50120&_101_urlTitle=energia-solar-e-realidade-em-assentamento-de-agricultores-familiares-da-paraiba&inheritRedirect=true>. Acesso em 14 fev 2018

REDAÇÃO COM SECOM/PB. Agricultores da região de Itabaiana instalam sistema de energia solar. Paraíba Online, 21 dez. 2017. Disponível em: <<https://paraibaonline.com.br/2017/12/agricultores-da-regiao-de-itabaiana-instalam-sistema-de-energia-solar/>>. Acesso em 09 fev. 2018.

REDAÇÃO COM SECOM/PB. Energia solar reduz custos de produção e melhora qualidade de vida de agricultores. Paraíba Online, 17 jan. 2018. Disponível em: <<https://paraibaonline.com.br/2018/01/energia-solar-reduz-custos-de-producao-e-melhora-qualidade-de-vida-de-agricultores/>>

PORTAL SOLAR. Banco do Nordeste lança financiamento para energia solar – FNE SOL. Disponível em <<https://www.portalsolar.com.br/blog-solar/incentivos-a-energia-solar/banco-do-nordeste-lanca-financiamento-para-energia-solar---fne-sol.html>> Acesso em 13 fev 2018

PARAÍBA TOTAL. Banco do Nordeste e estado firmam acordo para estimular uso de energia solar para agricultores. Disponível em:

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFCG

<<http://www.paraibatotal.com.br/noticias/2016/05/23/45000-banco-do-nordeste-e-estado-firmam-acordo-para-estimular-uso-de-energia-solar-por-agricultores>> Acesso em 13 fev 2018

PARAIBA PB. Agricultura familiar e desenvolvimento do semiárido. Disponível em: <<http://paraiba.pb.gov.br/agricultura-familiar-e-desenvolvimento-do-semiarido/a-secretaria/>> Acesso em 13 fev 2018

PB AGORA. PB discute energia solar na agricultura. Disponível em <<http://www2.pbagora.com.br/noticia/paraiba/20160817173502/pb-discute-energia-solar-na-agricultura>> Acesso em 13 fev 2018

GOVERNO DA PARAÍBA. Agricultores conhecem projeto de irrigação com energia solar. <<http://paraiba.pb.gov.br/agricultores-conhecem-projeto-de-irrigacao-com-energia-solar/>> Acesso em 06 mar 2018

ACESSORIA. Emater incentiva uso de energia solar na agricultura familiar. <<https://paraibaonline.com.br/2017/06/emater-incentiva-uso-de-energia-solar-na-agricultura-familiar/>> Acesso em 06 mar 2018

<https://www.portalsolar.com.br/sistema-fotovoltaico--como-funciona.html>. Acesso em 11 mai 2018.

BIBLIOGRAFIA:

CALLON, Michel. **Algunos elementos para una sociología de la traducción: la domesticación de las vieiras y los pescadores de labahía de St. Brieuc.** J. Manuel Iranzo et al, p. 259-282, 1986.

CERTEAU, Michel de et al. A invenção do cotidiano: 1. **Artes de fazer**, v. 17, 1994.

FRAAS, Lewis M. History of solar cell development. In: **Low-Cost Solar Electric Power**. Springer, Cham, 2014. p. 1-12.

LATOUR, Bruno; WOOLGAR, Steve. **A vida de laboratório: a produção dos fatos científicos.** Rio de Janeiro: RelumeDumará, 1997.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos.** Editora 34, 1994.

LATOUR, Bruno. **Reagregando o social: uma introdução à teoria do ator-rede.** Edusc, 2012.

NOVAES, Washington. Eco-92: avanços e interrogações. **Estudos avançados**, v. 6, n. 15, p. 79-93, 1992. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v6n15/v6n15a05.pdf>>. Acesso em 17 abr 2018.

REINERT, Erik S. et al. **Development and social Goals: Balancing aid and development to prevent welfare colonialism'**. UN Department of Economic and Social Affairs, 2006.

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFCG

SACHS, Jeffrey. The end of poverty: economic possibilities for our time. **European Journal of Dental Education**, v. 12, n. s1, p. 17-21, 2008.



“História Social”

Coordenadores: Edmerson dos Santos Reis & Josemar Martins Pinzoh

**“PANCULTURALISM KARIRI”: TRAÇOS DA EMERGÊNCIA
ÉTNICO-SOCIAL KARIRI NO CARIRI CEARENSE**

Dr. Antonio José de Oliveira
Professor de História do Nordeste IESA-
UFCA
antonio.oliveira@ufca.edu.br

RESUMO

Ao estudar os Kariri em minha tese de doutorado, identifiquei traços bastante peculiares que ainda sobrevivem na atual sociedade caririense. Resquício dessa tradição “panculturalista” se apresenta nos mais diversificados meios de manifestações mítico-religiosa no vale do Cariri, que na literatura de cordel, nos contos e no imaginário popular, lendas e mitos como os do pai da mata, caboclinha, caipora, só para citar remetem a tempos imemoriais. A presença atual de uma rica e diversificada forma de artesanato cerâmico apontam que ali grupos ceramistas Kariri se estabeleceram, como também pode ser observado nos hábitos da culinária, cestaria em fibras naturais, dentre outros. Assim, a presente comunicação busca apresentar algumas discussões sobre a emergência de algumas dessas especificidades da história desses povos que ocuparam no século XVIII aquele vale denominado de sertões dos Cariris Novos.

Palavras-chave: Índios; Sociedade Kariri; História indígena do Nordeste.

TECENDO UM PANORAMA PANCULTURAL: UMA LÍNGUA GERAL KARIRI

Dado os intensos deslocamentos que se processou durante o período colonial em função das disputas por territórios e outros recursos frente aos colonos, as línguas de muitas etnias Kariri se misturaram. Kariri-Kipeá, Kariri-Dzubukuá, especialmente, foram se aglomerando no Médio São Francisco, mas, especificamente, nos sertões de Rodelas, pois ali era o espaço por onde os caminhos da expansão colonizadora rumavam sentido oeste-leste.¹⁹⁸

Nesse espaço, o linguista QUEIROZ (2008, 2012) realizou seus dois trabalhos. Neles, o autor procurou aprofundar a fonologia da língua Kariri-Dzubukua, pois ali, os Dzubukua, “juntamente com outras etnias nativas, habitavam” e de onde vários povos Kariri migraram para os Cariris Velhos, sertões de Piancó/Piranhas e Cariris Novos, Sul da capitania do Ceará.

Foi ali que GALINDO, (2004, p. 80-81) destacou que havia uma certa homogeneidade cultural, uma convivência pancultural e pan-linguística, muito mais ampla que a que até hoje tem sido aventada”. Resquícios desse pan-culturalismo (o qual veremos mais a frente) sobreviveram, e ainda sobrevivem, em muitas das manifestações culturais existentes no Cariri.

Todavia, assim como a língua tupi-guarani foi utilizada para doutrinar os nativos da costa, a dos Kariri se destacou também como elemento primordial para instruir o restante dos nativos dos sertões do Nordeste. Deve-se considerar também que tendo essa proposta evangelizadora para os sertões através da Língua Kariri põe em questão se a dita “Língua Geral” tupi-guarani era realmente falada em todo o território colonial até ser substituída por completo pela Língua portuguesa, em 1823. Estudiosos levantam questões pertinentes sobre essa questão. Na observação de um deles

Os estudos preliminares manifestam, como regra geral, uma certa tendência a generalizar, para todo o território brasileiro, aspectos que se limitaram ao litoral ou à região centro-sul, considerando os estados do Brasil e do Grão-Pará como se fossem uma única entidade. Assim, quando se referem à Língua Geral, confundem algumas vezes a Língua Geral Paulista, com a Língua Geral Amazônica, numa perspectiva de ‘unidade nacional’ e linguística, que é, no mínimo, discutível. (FREIRE, 2003, p. 28).

¹⁹⁸ Geograficamente os Kipeá, situavam-se e ainda estão situados no Nordeste dos Estados da Bahia e do Sergipe, as margens do Rio São Francisco. Estima-se que atualmente perfazem um total aproximado de dois mil índios distribuídos em uma área de transição entre o agreste e o sertão nordestino.

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFMG

Suas considerações fazem sentido se olharmos as dimensões do território colonial e os milhares de nativos que nele habitavam. Por esse ângulo, não se pode compreender a “homogeneização” de um idioma geral para todas as áreas, até porque, mesmo os nativos de origem linguísticas comuns, como os tupinambá, tinham suas diferenças. Nesse sentido,

O processo colonizador e evangelizador dos séculos XVI e XVII teve de utilizar como instrumento fundamental para a dominação, línguas indígenas brasileiras. Embora homogeneizadora da atividade catequética – construiu um “tupi jesuítico” –, a língua geral da costa, de base tupi, chegou a ser um risco para a hegemonia do português no Brasil, juntamente com outras línguas gerais indígenas que foram veículos de comunicação entre brancos, negros e índios não só no litoral brasileiro, mas nas entradas paulistas; pelo nordeste teria sido uma língua geral **kariri** e na Amazônia a língua geral de base tupinambá é o antepassado do *nheengatu*, que persiste hoje em área de complexo multilingüismo no rio Negro, língua brasileira, fruto vivo da morte de outras línguas. (SOUSA, 2011, p. 33).

Essa tentativa de “regionalizar” a língua consistia em escolher um determinado idioma de um apontado grupo de nativos para catequisar outros em algumas áreas, pode ter se configurado num suporte para melhor domínio sobre o restante dos Tapuias, contribuindo para a suplantação das demais línguas existentes naquelas respectivas áreas. Ainda segundo o autor, “pela grande extensão territorial e pela necessidade de comunicação necessária desde os primeiros anos de colonização, a possível presença de línguas gerais em outras áreas diferentes”. O autor não explica o porquê da língua Kariri não ter se configurado como Geral para o nordeste e nem temos até o momento elementos para melhor compreender. Grosso modo, a escolha de se instituir línguas gerais em áreas estratégicas de colonização, como o sertão de Rodelas foi, segundo SOUSA, (2011, p. 35), a de eliminar a multiplicidade de línguas existentes no território brasileiro usando como estratégia a eleição daquela que, por ser predominante na costa e falada por um maior número de pessoas, seria satisfatória aos interesses do Estado português: uma língua ampla, geral, que desse conta do esforço da Coroa Portuguesa para efetivar a conquista do novo território.

Dito isso, a língua Kariri, apesar de ter tido uma efêmera relevância na época e se constituída dentre as Tapuias a mais documentada, hoje é considerada como extinta. Após a instituição do dialeto português pelo Diretório Pombalino na segunda metade do século XVIII, só os descendentes do tronco tupi, e algumas etnias do Nordeste, como os Fulniô, conseguiram manter “originalmente” seus dialetos. Porém, muitos traços da

cultura Kariri sobreviveram, sobretudo nos sertões dos Cariris Novos, que depois do Médio São Francisco foi o espaço de sua maior concentração.

OS KARIRI NOS SERTÕES DOS CARIRIS NOVOS

Cenário de inúmeros conflitos, os sertões das capitanias do Norte foram por excelência lugares que abrigaram grande parte dos nativos que fugiam ao processo de dominação colonial. Nas terras litorâneas, e adjacências, estavam os males, a morte preconizada pela ação colonizadora lusitana; deslocar para os sertões onde poderia estar a “Terra sem Mal” era uma boa estratégia.

Durante esses deslocamentos os conflitos, negociações e alianças realocavam no mesmo território grupos distintos. A experiência do contato fez com que muitos absorvessem algumas práticas culturais do outro. Apenas para exemplificar, citemos os Wakona-Kariri-Xukuru de Alagoas:

Uma família xucurus de Cimbres – Pesqueira – Pernambuco – assim contam os atuais indígenas palmeirenses – foragidas, em tempos idos, pelo flagelo das secas do sertão solicitou abrigo aos Kariri de Palmeira e fixaram-se na entrada da Serra da Cafurna, onde, hoje, se encontra o bairro chamado “Chucurus”, cujo açude tem o mesmo nome. Quando o Kariri descia da Serra da Cafurna, da Serra da Boa Vista ou da Serra da Capela, iam visitar os xucurus, pernoitavam em suas casas. E, assim, aos poucos, os xucurus tornaram-se influentes e hospedeiros (ANTUNES, 1973, p. 19)

Ao que parece, os Wakona passaram a absorver costumes do grupo Kariri. A positividade dessa interação tinha, na época colonial, dentre outras vantagens, o fortalecimento dos laços afetivos e a defesa conjunta de seus territórios contra as investidas dos europeus e de seus rivais. No entanto, o ponto “negativo” era o de que, caso permanecessem por muito tempo em contato direto, isso poderia enfraquecer a identidade de um ou outro grupo. Os constantes deslocamentos do povo Kariri fizeram ir se estabelecendo em novos territórios, onde ali, iam forjando novas relações deixando algo de suas práticas culturais.

Depois do vale do Médio São Francisco, Sertões de Piranhas e Piancó, os dos Cariris Velhos, na capitania da Paraíba, foi outro território em que provavelmente se tenha concentrado o maior número da família Kariri. Tal suposição, se coloca nos atuais estudos sobre a ocupação da referida nação naquela região, elucidando que, ao contrário do que se pensava, esta não era habitada por essa nação, isto só ocorreu porque, ao perderem suas terras nas ribeiras do São

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFCEG

Francisco, seguiram em direção aos Cariris Velhos. Quando Domingos Jorge Velho penetrou na Capitania da Paraíba vindo pelo rio Açu, que na Paraíba é chamado de Piranhas,

por lá ele encontrou os índios de nação Kariri, chamados “pegas” e “ariús”, onde travou com esses índios batalhas que duraram dias. Esses nativos não resistiram por muito tempo, sendo criado nesta região em 1687 um forte de mantimentos. Seguindo o curso dos rios Domingos Jorge Velho alcançou os “icós” e “panatins” sertão adentro, além dos “coremas” na região próxima a Piancó. Muitos destes índios guerrearam com seus inimigos em conflitos mortais. (ALVES, 2012, p.25-32.)

Para a capitania do Ceará, antes que os caminhos do gado chegassem nos longínquos sertões, sobretudo em sua porção Sul, os Kariri e outras nações que habitavam as cabeceiras dos principais rios, bem como suas ribeiras, permaneciam incólumes ao contato. No entanto, quando nos finais do século XVII, chegaram ali as primeiras expedições, provocaram novas dispersões.

No Ceará, a área de dispersão compreende trechos dos vales dos rios Cariús e dos Porcos. Esta expansão no Ceará foi relativamente reduzida, uma vez que, por um lado encontrava a resistência dos láguidos, cujas hordas fora preciso deslocar para o norte e para leste, e por outro lado, não se deparavam com regiões ampla adequadas ao seu estilo de vida isto é, rios perenes ou mesmo navegável, florestas, terrenos de solo agricultável, abundância de frutas e de peixe. Estabeleceram-se onde encontraram as melhores condições que a geografia cearense lhes podia oferecer, pouca coisa mais do que o Vale fresco e bem irrigado que tomou o seu nome e algumas regiões circunvizinhas. (POMPEU SOBRINHO, 1952, p.36-181).

Dentro desse processo, muitos Kariri que perderam seus territórios e não ansiaram pedir aldeamentos aos religiosos ou outras autoridades metropolitanas se retiravam em busca de outras terras, seguindo pelos caminhos ou acompanhando os afluentes do São Francisco, onde disseminação ao norte deste, “estabeleceram-se na Borborema nas cabeceiras do rio das Piranhas e em poucos outros rincões nordestinos” POMPEU SOBRINHO, (1952, p.36-181).

Do Açu ao Jaguaribe, do Pajeú ao rio Piranhas, chegando às ribeiras do rio Salgado (importante afluente do Jaguaribe) centenas, senão milhares de nativos, procuravam áreas ainda não ocupadas pelos colonos. Uma dessas áreas foi a Capitania do Ceará, em especial, a Chapada do Araripe e adjacências.

Além dos Kariri, ali habitavam também os “Cariuanês, Carcuauçu, e nas ribeiras do Salgado até seu curso médio, bem como nas terras marginais de sua esquerda, os Calabaça, e Cariú, que viviam ao longo da ribeira que lhes herdou o nome e em “guerra constante com os Cariri, seus irmãos de sangue”. STUART FILHO, (1950, p.150.)

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFCE

Outra etnia que pleiteava as terras com os Kariri eram os Curiá. Sobre esta quem informa é Pedro Theberge. Segundo ele, os domínios desse grupo “estendiam-se pelo valle do riacho, deste nome, o do rio Bastiões. Eram inimigos dos Cariri, a quem disputavam o respectivo território”. THEBERGE, (2001, p. 7). A localização dos Curiá abrange hoje o rio Carás, afluente do baixo Salgado, que dali até o Rio do Peixe, na época colonial era “domínio dos Icó e Icozinho de filiação Kariri. Studart Filho observa que os mais antigos documentos em que há menção dos Icó do Ceará, datam de 1694, em ocasião das depredações feitas por esses gentios na zona jaguaribana”. STUART FILHO, (1931, p.53-103). Sobre os Icozinho, “identificavam-se com os Xixicó, que aliados aos Icó andavam pilhando e saqueando nas várzeas do Jaguaribe”. COUTO, (1962, p. 15).

A razão para esses conflitos intertribais, em fins do século XVII e primeiras décadas do XVIII, dava-se em função dos avanços das frentes de expansão vindas do Jaguaribe, sertões de Piranhas e Piancó e sertões da Capitania do Piauí. Ali, os Curiá, passaram também a disputar territórios com Icó e Icozinho.

A oeste, nascente do rio Cariri, era possessão dos Kariu. A partir do riacho dos Bastiões, seu principal afluente, saída para o semiárido, era o território dos Jucá e Inhamuns, que entraram em conflitos com os Kixelô. Na vertente oriental da chapada do Araripe, habitavam os Xocó, Human e Inxu (Echu). Em relação aos Xocó, pela documentação, só aparecem nos sertões dos Cariris no início do século XIX, sob a orientação espiritual do religioso apostólico capuchinho frei Vital de Frescarolo, que “em 1803 aldeou em Pernambuco além dos Kariri, os gentios vouê e umão”. PINHEIRO, (2010, p. 10).

Esse amalgama de etnias, sobretudo pelos sertões dos Cariris Novos, Piranhas e Médio São Francisco, proporcionaram um mosaico social bastante interessante. Ao ocupar diferentes espaços foi moldando, com suas histórias e memórias uma forma sociocultural em que ainda predomina a marca dessas etnias, em nosso caso no Cariri cearense

TRAÇOS “PANCULTURALISTA” NA REGIÃO DO CARIRI

A presença dessa história ainda encoberta liga o presente com vários séculos de memórias culturais, que, para além das características adquiridas nas diversas regiões,

dão conta de fenômenos que não podem ser explicados integralmente a partir das concepções oficializadas nas ciências sociais e na análise política. ARGUMEDO, (1993, p. 15.) A própria condição humana no mundo vivido configura-se num grupo de transformações. Assim, no caso dos Kariri,

podemos, ainda, lembrar de outro elemento transversal de uma extensa rede, a prática do uso do tabaco, substância obtida pela partilha de conhecimentos sobre plantas, tecnologia de fabricação e o sentido xamânico para os grupos da região. A extensão dessa rede também alcança os coletivos de outras famílias linguísticas, a exterioridade sustenta qualquer formação identitária. (APARICIO, 2016, p. 9.)

Resquício da tradição pan-culturalalista Kariri se apresenta nos mais diversificados meios de manifestações mítico-religiosa no vale do Cariri. Ali, ramificações da cultura Kariri denunciam essa conexão, especialmente com o Médio São Francisco. Talvez esse pan-culturalismo tenha sido o motivo para que os capuchinhos que os aldearam nos sertões do Médio São Francisco e nos Cariris Novos, utilizassem a *língua Kariri* como suporte para a dominação e doutrinação das demais etnias que habitavam os distantes sertões.

Muito embora, no Cariri se registre uma família que se diz descendente dos Kariri, eles não dominam nenhum código linguístico de seus ancestrais, porém, elementos da cultura material, ou seja, aquelas de origem arqueológica, tem remetido a uma história recente desses povos ali estabelecidos.

Em seus estudos arqueológicos, LIMAVERDE, (2006) encontrou, em várias localidades da chapada do Araripe, uma quantidade significativa de objetos, principalmente içaças, machados e cachimbos, atribuídos à cultura Kariri. Esses artefatos podem nos levar a entender não só as manifestações da vida material dos Kariri, mas também parte do seu sistema de crenças. Analisando-os como parte de uma complexidade sociocultural construída e vivenciada por aqueles nativos, esses objetos, sejam de uso cotidiano ou ritualístico, de alguma forma, refletem as práticas culturais de diversos grupos que ali se estabeleceram, uma vez que “não se deve levar os objetos em si mesmo, mas sim os usos, as suas apropriações sociais, as técnicas envolvidas na sua manipulação, a sua importância econômica e a sua necessidade social e cultural” BARROS, (2004, p.30). Por sua vez, Ulpiano Meneses argumenta que: finalmente, não se pode desconhecer que os artefatos — parcela relevante da cultura material — se fornecem informação quanto à sua própria materialidade (matéria prima e seu processamento, tecnologia, morfologia e funções, etc, fornecem também, em grau sempre considerável, informação de natureza relacional. Isto é, além dos demais níveis,

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFMG

sua carga de significação refere-se sempre, em última instância, às formas de organização da sociedade que os produziu e consumiu. MENESES, (1983).

Em relação à Cerâmica, esse tipo de utensílio, na observação de SILVA, (2003, p.266), é um dos mais utilizados, especialmente pelos arqueólogos, para diferenciar muitas etnias, uma vez que, “associada a uma agricultura, mesmo incipiente, a cerâmica funcionou como diferenciador cultural na pré-história ao servir como característica do ‘neolítico’ na América do Sul, entre os povos marginais às grandes áreas culturais”. Esse tipo de artefato, segundo a autora, “só poderia ser utilizado pelo grupo que estabelecesse um assentamento em caráter permanente, que produzisse os alimentos em quantidade suficiente para armazenagem e pudesse utilizar os frágeis artefatos, difíceis de transportar em constantes deslocamentos”. Não se conhece com profundidade estudos que analisem o tipo de cerâmica que os Kariri, em geral, produziram. Quando se faz menção a esse elemento dizem que

Os Kariri faziam redes e uma cerâmica “rudimentar, semelhantes à dos Shucuru de Cimbres”. Sobre a manufatura da cerâmica, Estevão Pinto (1938:152-153), cita Marcgrav que descreve o processo da seguinte forma: A todos os vasos dão princípio em cima numa folha de bananeira sobre os joelhos; depois assentam-nos num prato grande pulverizado de cinza, sobre o qual acabam de lhe dar forma e o enfeite. Elas mesmas (refere-se as mulheres) procuram, acarretam, amassam o barro, e vão buscar a lenha no sábado à noite á cozerem a obra da semana, em grandes fogueiras num terreiro, sem que os maridos lhe dêem o menor adjuntório. (OLIVEIRA, 2002, p.171-188).

Tal predominância é destacada também nos estudos que BANDEIRA, (1972) realizou no início da década de 1970, junto aos descendentes de Kariri, em Mirandela, Bahia. Segundo a autora, “ali a cerâmica é uma especialização feminina, passa de mãe para filha”. Quanto aos objetos, às formas e às técnicas de fabricação, ela descreveu que

Potes, panelas e porrões são vasos de boca conscripta. Os aribés, cuscuzeiros e frigideiras têm boca ampliada. As pinturas utilizam linhas e pontos. Motivos geométricos. A cerâmica depois de confeccionada deve secar ao sol por tempo mínimo de um dia. Em seguida queimada em forno próprio. Para sustentar a vasilha do forno, preparam arcos de cipó cobertos com barro e diâmetro variados. Os arcos são dispostos em ordem crescente debaixo para cima e a vasilha é encaixada na armação. O fogo é aceso embaixo da armação que fica suspensa à altura da boca do forno. (BANDEIRA, 1972, p. 60-61)

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFMG

Como em Mirandela, os estudos sobre esse aspecto da cultura material ainda é um desafio para outras áreas em que os Kariri habitaram. Nos sertões do Cariri cearense, a cerâmica encontrada revela variedades técnicas como também uma diversidade de cores e formatos.

A arte cerâmica dos descobertos do “Fernando”, da Praça da Sé e da Rua Coronel Antonio Luiz, tras-nos à lembrança, por semelhanças, a cerâmica marajoara. Não é a expressão do estágio de cultura essencial da arte Cariri no momento da chegada dos brancos – se são exatas as observações de qualificados conhecedores no assunto, os quais consideram “rudimentar e grosseira” a cerâmica dos referidos índios. (ARAÚJO, 1971, p.140)

Quanto ao formato, especialmente as urnas funerárias:

Material da urna: tabatinga, avermelhado, com areia e bem queimado. Forma elipsoidal, Extremo do bordo: saliente na parte externa. Lisura externa: grosseira e interna, perfeita. Ornato: tênue camada de tinta branca cobrindo a superfície da zona inferior, dotada de gregas. Desenhos: gravados. Nos interstícios serpenteados. Na zona superior interna da urna: retas paralelas, circulares, em côres, vermelha e preta. Nos intervalos: linhas paralelas de quadriculos de traços verticais, em côr preta. Modelagem e acabamento: sem rigor artístico. Dimensões da urna: comprimento tomado do centro, cm. 59x48. Profundidade, tomada do centro, 17 cm. Espessura.; da extremidade do bordo, 4 cm.; da extremidade inferior do beijo, 1 cm. O cachimbo. Material; tabatinga, negro, expurgado de areia, compacto e muito queimado. Reproduzia a cara humana em traços estilizados, enérgicos, austero e artístico. A cabeça, assimetizada, formava um todo único com o dispositivo de sucção de fumaça. (ARAÚJO, 1971, p.138-139).

A presença atual de uma rica e diversificada forma de artesanato cerâmico na região aponta que ali grupos ceramistas Kariri se estabeleceram, como também pode ser observado nos hábitos da culinária, cestaria em fibras naturais, dentre outros.

Muitos dos utensílios domésticos nos vieram dos habitantes primitivos das selvas. A Cerâmica é filha do tósco Cariri. No mato, as populações se servem ainda de cabaças, cúias e coités, tal qual os nossos remotos antepassados do mato. O pilão de socar, a urupemba, abano, esteiras de palha de palmeira e mil e outras coisas que se integram à civilização sertaneja e mesmo das capitais, viram-nos do selvagem. (FIGUEIREDO FILHO, 194, p. 08).

Em relação aos Cachimbo, estes podem nos levar ao universo mais complexo da cultura dos Kariri na região; ou seja: a imaterial. O cachimbo e as ervas (fumo) que nele se colocavam era um dos componentes mais utilizados nos rituais, não só dos Kariri, mas das comunidades nativas em geral. Assim

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFMG

A simbologia dessa prática remete a cerimônias religiosas e sua utilização em cachimbos tiveram início nas Américas, no período pré-colombiano quando eram mascadas e até usadas como supositório. A antiguidade do cachimbo ultrapassa, os 3.000 anos. A principal razão para o consumo era mística: o tabaco permitia um contato com espíritos. Presente nos rituais sagrados dos povos ameríndios, significava, para algumas culturas, a união do mundo terrestre (representado pelas folhas) com o celeste (representado pela fumaça). (SOARES, 2016).

Na cosmologia Kariri do Baixo e Médio São Francisco, *Badzé* é o deus do fumo. Quando o Jesuíta Vicencio Mamiani e os Franciscanos Martinho de Nantes e Bernardo de Nantes aldearam os Kariri observaram um mito de que se banquetearo da caça imploram a volta do Grande pai ao seu convívio. “Cheios de caça”, anota Martinho de Nantes, “fizeram grandes banquetes à custa de seus filhos transformados em javalis. Em seguida, rogaram para que voltasse a companhia deles. Mas ele não os quis atender e lhes deu *o fumo* como compensação”. De acordo com o relato, “eles o denomina *Batzé*. Essa é a razão pela qual fazem oferendas com *o fumo* em diversas ocasiões”. Martinho de Nantes, ao presenciar os rituais, especialmente os de cura, efetuado por um *Pajé* Kariri, afirma que

Havia entre eles feiticeiros ou, para dizer melhor, impostores, que adivinham o que eles pensavam. Prediziam coisas futuras, curavam doenças, quando não as produziam. Podia-se acreditar que alguns deles tinham entendido com o Diabo, pois não usavam, como remédio, para todos os males, se não a *fumaça do tabaco* e certas rezas, contando toadas tão selvagens quanto eles, sem pronunciar qualquer palavra. (NANTES, 1799(1706, p. 101)

Além de *Badzé* mais duas divindades foram identificadas pelos religiosos: *Wanaguidze* e *Politão*, formando, assim, a tríade divina Kairiri. Martinho de Nantes percebe isso ao tentar doutrinar os Kariri com as seguintes indagações: “lebraste-vos de vossos antigos deuses, *Badze*, *Wanaguidze*, & *Politão*? Fostes fazer vossa confissão antiga ao mato”? NANTES, (1709, p. 129).

Na região do Cariri, na literatura de cordel, nos contos e no imaginário popular, lendas e mitos como os do pai da mata, caboclinha, caipora, só para citar algumas que ainda são presentes e remetem a tempos imemoriais. Um desses entes sobrenaturais está relacionado ao cachimbo e, conseqüentemente, à manipulação do fumo: a *Caipora* ou *Caipora*. Diz a lenda que, para o caçador ter êxito nas caçadas, ele deve deixar em locais reservados porções da dita erva para aquela entidade.

Rosenberg Caririy, estudioso local, embora de forma sucinta, ao reunir lendas, contos e outras narrativas, tentou esboçar como o fumo estava relacionado à Teogonia Kariri do Médio São Francisco. Segundo ele,

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFMG

Afirma a tradição que o Cariri era o território de Badzé – **o deus do fumo** e civilizador do mundo. No princípio era a trindade: Badadzé enviou Poditã, o seu filho preferido, para a terra Cariri e esse ensinou aos índios a reconhecer os frutos, a caçar animais, a fazer farinha de mandioca, a preparar utensílios de uso cotidiano, a cantar e fazer rituais de pajelância. Poditã ensinou então aos pajés, que invocando proteção a Badzé, **fumassem seus cachimbos** com ervas mágicas e tomassem o vinho da **jurema** preta para ter visões proféticas, entrando, assim, em contato com o mundo dos encantados. (CARIRI, 2008, p. 364-397).

Uma prática ainda recorrente nos sertões, em especial pelos benzedores, os que fazem curas e espantam os maus espíritos.

Além do fumo, Rosemberg, quando discorre sobre a mitologia Kariri, afirma ser a jurema bastante utilizada nos rituais entre aqueles que habitavam as capitânicas do Norte, na época colonial, assim como na contemporaneidade, em particular em rituais de cura, benzeduras, e nos cultos religiosos como o Catimbó.

Embora os nativos tivessem sempre a preocupação de proteger seus elos mais significativos de manifestações culturais, cite-se aqui a Jurema, na medida em que a sociedade colonial vai se tornando complexa, mais difícil ficava de proteger esses e outros segredos da cultura cristã chegada. Em relação à jurema, no início do século XVIII, segundo Guilherme Medeiros, têm-se nos registros oficiais denúncias e tentativas de extinguir o uso dessa árvore pelos nativos e por parte de qualquer pessoa. Assim, em

1739, por ocasião de uma reunião da Junta das Missões de Pernambuco, onde a principal preocupação era dos representantes eclesiástico e estatais, ali presentes foi a de procurar os meios mais eficazes para reprimir e extirpar aquela prática que então estava ocorrendo no âmbito das aldeias missionárias da Paraíba, e considerada “diabólica” e “deturpadora” dos “verdadeiros” princípios expostos pelo catolicismo. (MEDEIROS, 2006, p.123-150)

Na mesma capitania, em 26 de novembro de 1740, o então governador Henrique Luís Pereira Freire de Andrade, escreveu ao rei informando a prisão de alguns feiticeiros. Embora não mencione de que categoria social eram, suspeitamos que fossem índios, pois estava sobre a alçada da Junta das Missões, a qual regulava as atividades dos mesmos nas aldeias. Vejamos o documento:

Dom Juan Por Graça de Deus Rei de Portugal dos Algarves de quem e dalem mar em Africa, Senhor de Guiné, faço saber muy o Governandor e Capitam mor da Capitania de Pernambuco que se vio a carta que me deo o Capitam mor da Parahiba em carta de dezanove de dezembro do ano passado que com esta sevos remetia copia assignada pelo secretario do meu Conselho Ultramarino sobre ser conveniente que naquela capitania haja uma Junta de Missões e duvidas que lho fazem a servirem várias aldeyas como se tratou na Junta das Missões desta capitania insinuando juntamente as partes que

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFMG

rezultarão da **prisão que se mandou fazer a huns feiticeyros** encomendando o Bispo esta diligencia a hun vigário.¹⁹⁹

Um ano depois, anexo ao mesmo documento, em primeiro de julho, confirma-se que os feiticeiros eram nativos, que, além de praticarem seus rituais contrários aos preceitos católicos, usavam também a Jurema. Segundo o Governador,

[...] só posso enformar a V.Magde. que expondo na Junta de Missões o Reverendissimo Bispo que **nas Aldeyas Uzavão a mayor parte dos Indios de huma bebida chamada Jurema** com que perdendo o sentido se lhe representavam várias visões repetindo os depoys, e crendo nas tais os mais índios e como cineraculo(?)aque avistão todos os missionários vendosse a pprovisão junta por copia emque V.Magde. esta matéria pertence a Junta de Missões se acentô nella como seve dacopia do acento q. se tomou na mesma se deixou este exame e castigo e arbitrio ao Reverendo Bispo por ser o **Canto de feitiçaria** eq. Madando devaça na visita o mesmo pelo seu visitador estes cosntandolhes ser cabeça desta seita **hum tal Indio** mandara prender deixando esta ordem a hum capitão.²⁰⁰

Embora o documento não especifique de que nação eram esses ditos “feiticeiros”, o importante é entender que essas práticas foram duramente perseguidas, especialmente pela Igreja, que como expõe o documento, as penalidades a serem aplicadas deveriam ser da competência dos clérigos. Complementando esses exemplos, em 1755, quando o Marquês de Pombal instituiu regulamentos que ditavam as condutas dos índios e demais habitantes nas vilas de índios, a proibição desses rituais e da utilização da jurema foram prioridades.

Advirto aos diretores, que para desterrar dos índios as ebriedades, e os mais abusos ponderados, uzem dos meios de suavidade e brandura, para que não suceda, que, degenerando a reforma, em exasperação, se retirem do grêmio da Igreja, aque naturalmente os convida de sua parte o horror do castigo, e da outra a inclinação aos bárbaros costumes, que seus pais lhe ensinarão com a instrução e exemplo, não consentido o uzo de aguardente mais do que para o curativo, e **abolindo inteiramente o da Jurema contrario aos bons costumes e nada útil, antes prejudicialissimo à saúde das gentes.**²⁰¹

Em relação à manipulação da jurema, Brandão destaca que

Da casca de seu tronco e de suas raízes se faz a bebida magico-sagrada que alimenta e da força aos encantados de “outro mundo”. É também essa bebida que permite aos homens entrar em contato com o mundo espiritual e os seres

¹⁹⁹ AHU. Documento para Pernambuco. **Carta** do Governador da capitania de Pernambuco, Henrique Luis Pereira Freire de Andrade, ao rei d. João V, sobre o uso que fazem os índios uma bebida chamada jurema. Informar a prisão de índios feiticeiros em nome do Santo Ofício, e a conveniência de se criar uma Junta das Missões na Paraíba. Caixa 56. Doc. 4884. 1741. Grifos meus.

²⁰⁰ AHU. Documento para Pernambuco. **Carta** do Governador da capitania de Pernambuco, Henrique Luis Pereira Freire de Andrade, ao rei d. João V, sobre o uso que fazem os índios uma bebida chamada jurema. Informar a prisão de índios feiticeiros em nome do Santo Ofício, e a conveniência de se criar uma Junta das Missões na Paraíba. Caixa 56. Doc. 4884. 1741. Grifos meus.

²⁰¹ *BRASIL COLONIAL: Alvará* com que inteiramente se deve regular os índios das novas Vilas e lugares erectos nas aldeias da capitania de Pernambuco e suas anexas. In: **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**. Tomo XLVI, 1883. p.129. Grifos meus

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFMG

que ali residem. Tal árvore, se constitui enquanto símbolo magico-sagrado, o núcleo de várias práticas magico religiosas de origem ameríndia. (BRANDÃO, 1998, p. 71-94).

Assim como a beberagem da jurema, uma outra prática cultural indígena viva nos sertões semiáridos do Nordeste é a do Torem ou do Ouricuri. Outro espaço em que os Kariri praticavam e perpetuavam seus elementos culturais eram as florestas. Ali era onde se manifestavam o sagrado e as encantarias.

No Cariri, a floresta do Araripe não inspirou apenas a construção da região como um oásis em meio ao semiárido, ela alimentou também a razão das permanências e mudanças de muitos mitos.

no Cariri, superpovoado, com matas quase totalmente extintas, não resta mais lugar para aquele caboclinho azucrinador de caçador, a pedir-lhe cachaça e fumo, açoitando-o, no caso de uma negativa. Mãos invisíveis já não açoitam mais o devesador do mato brabo bem como, sua degradação foi denegrindo também a história de muitos outros mitos e lendas. (FIGUEIREDO FILHO, 1960, p.23)

No século passado, nas inúmeras manifestações culturais existentes na região, ainda era possível identificar elementos de cunho material utilizados nos rituais dos Kariri. Pastoris, lapinhas, bandas cabaçais, dentre outras, denunciavam essa assertiva. Festejado na época do natal, esses folguedos ao que tudo indica tinham alguns artefatos de usança Kariri, especialmente *cabaças e maracás*.

O auto, de procedência lusitana, foi acrescentada muita coisa de fonte indígena como os caboclos, a canção da formosa *tapuia*, ou temas inteiramente brasileiros. A visita que se seguia era a do pastorzinho, com chapéu de palha, calças curtas, blusa, cajado à mão direita e *cabaça* pendurada à cintura. (FIGUEIREDO FILHO, 1960, p. 36)

Sobre o Tapuia ele observa que

O tapuia saía das selvas e ia adorar o Deus que nascera. Na lapinha não são somente os pastores e os Reis Magos os adoradores do Menino Jesus. Caboclos em magotes também o reverenciavam com cânticos e oferendas do mato. Mas o tapuia vinha isolado, com cinta de penas sobre o vestido curto, cocar à cabeça e com arco e flecha às mãos. Cantava a modinha antiga, bem conhecida no século passado, e cheia de encanto e sentimentalismo. (Idem, p.136)

Resquícios desses elementos culturais dos Kariri no Cariri se conectam com muitas práticas culturais dessas nações Kariri estudados pelos autores supracitados, constituindo-se, como afirmou Galindo, numa cultura Kariri que integrava grande parte dos sertões do Nordeste. Segundo ele,

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFMG

O relato etnográfico permite-nos destacar uma possível unidade de tradições pancultural Cariri, atuante principalmente na cultura material, e nas tradições mítico-religiosa. Neste aspecto identifica-se uma vasta difusão de práticas ritualísticas particularmente da celebração à divindade *Uiraquidzan*, notada desde o Ceará até os sertões de Jacobina, na Bahia muitas vezes sob nomenclaturas diferentes, todavia conservando no substrato uma linha narrativa comum. (GALINDO, 2004, p. 80).

Narrativa que nomeia a natureza e o sagrado nos processos de inovação e apropriação. Assim, se olharmos sob essa ótica, o topônimo Cariri, na atualidade, além de ser identificado com seus elementos naturais é *compreendido também como o lugar dos Kariri*. Porém, este lugar, significa para grande parte da sociedade apenas uma memória do que foram os Kariri. Nesse sentido, “a perpetuação de um nome geográfico é visto como fruto de embates simbólicos entre grupos, sendo este denominador, um indivíduo que representa politicamente uma comunidade; pode ser um grupo de habitantes do espaço em questão ou ainda um denominador anônimo, perdido no tempo”. (SANTOS, 2012, p. 25).

REFERÊNCIAS

ALVES, Angelita Carla Pereira; SOUSA, Dominick Farias. A Guerra dos Bárbaros na Capitania Real da Paraíba. In: **Trarairiú** – Revista Eletrônica do Laboratório de Arqueologia e Paleontologia da UEPB. Campina Grande, Ano III – Vol.1. n.º 04, Abr/Mai de 2012, p.25-32.

ANTUNES, Clóvis. **Wakona-Kariri-Xukuru**: Aspectos Sócio-Antropológicos dos Remanescentes Indígenas de Alagoas. Universidade Federal de Alagoas. Imprensa Universitária. 1973.

APARICIO, Miguel e SANTOS, Gilton Mendes dos. (Org). **Etnografia das Redes Indígenas no Médio Purus**. Introdução ao livro Redes Arawa – ensaios de etnologia do Médio Purus. EDUA, 2016

ARGUMEDO, Alcira - **Los Silêncios y las Voces em América Latina**: notas sobre el pensamiento nacional y popular. Buenos Aires: Colihue, 1993.

ARAÚJO, Padre Atonio Gomes de. **A cidade de Frei Carlos**. Crato: Faculdade de Filosofia do Crato. 1971.

BANDEIRA, Maria de Lourdes. **Os Kariri de Mirandela**: um grupo de indígena integrado. Estudos baianos, São Paulo, UFBA, nº 6, 1972.

BARROS, José D’Assunção. **O campo da História**: especialidades e abordagem. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFCG

BEZERRA, Sandra Nancy Ramos Freire. **Oralidade, Memória e Tradição nas Narrativas de Assombrações na Região do Cariri.** (Dissertação). Fortaleza: UFC, 2011.

CARIRY, Rosemberg. Cariri: a nação das utopias. In: CAVALCANTE, Maria Juaraci, QUEIROZ, Zuleide Fernandes de, et. Al. História da Educação – vitrais da memória: lugares, imagens e práticas culturais. Fortaleza: 2008, p. 364-397. Grifos meus. Ver também em: **Diário do Nordeste**, Fortaleza, 30 nov. 2008. Disponível em: <<http://diarionordeste.globo.com/materia.asp?codigo=594331>>.

COUTO, Padre Francisco Assis de. **História do Icó: sua genuína crônica.** 1682-1726. 1962.

FIGUEIREDO FILHO, José de. **História do Cariri.** Vol. I. Cap. I a V. (Fac-símile a edição de 1964). Coleção Secult. Edições-URCA. Fortaleza: Edições-UFC, 2010.

_____. **O Folclore no Cariri.** Fortaleza: Imprensa Universitárias do Ceará, 1960.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Da lingua Geral ao Português: uma história dos usos sociais das línguas na Amazônia.** (Tese). Rio de Janeiro: UERJ, 2003.

GALINDO, Marcos. **O Governo das Almas: a expansão colonial no país dos tapuias.** 1651-1798. (Tese). Universiteit Leiden, 200.

LIMA VERDE, Rosiene. **Os Registros Rupestres na Chapada do Araripe Ceará-Brasil.** (Dissertação). Recife: UFPE, 2006.

_____. **Arqueologia Social Inclusiva: a Fundação Casa Grande e a Gestão do Patrimônio Cultural da Chapada do Araripe-Nova Olinda-Ceará, Brasil.** (Tese). Coimbra: 2015.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. **Cultura material no estudo das sociedades antigas.** In: Revista de História. São Paulo, n.115 (Nova Série), julho-dezembro de 1983.

MEDEIROS, Guilherme. O uso ritual da Jurema entre os índios do Brasil colonial e as dinâmicas das fronteiras territoriais do nordeste no século XVIII. In: **Clio Arqueológica**, Recife: UFPE, 2006, p. 123-150.

NANTES, Martinho de. **Relação de uma Missão no rio São Francisco.** 1709(1706). São Paulo: Companhia Editora Nacional.

_____. **Catecismo Kariris.** Edição facsimilar, por Julio Platzmann, da primeira edição (1709). Leipzig: B. G. Teubner

OLIVEIRA, Claudia. **Perspectiva Etno-histórica no Estado do Piauí-Brasil.** In: *Clio Arqueológica*, Recife, nº 15, 2002, p.171-188.

PINHEIRO, Irineu. **O Cariri: seu descobrimento, povoamento, costumes.** (Fac-símile da edição de 1950). Coleção Secult. Edições-URCA. Fortaleza: Edições-UFC: 2010.

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFCG

POMPEU SOBRINHO, Pré-História Cearense, In: **Revista do Instituto do Ceará**. Fortaleza: 1952, p.36-181

QUEIROZ, José Marcio Correia de. **Aspectos da Fonologia Dzubukua**. (Dissertação). Recife: UFPE, 2008._

QUEIROZ, José Marcio Correia de. **Um estudo da Língua Dzubukuá, Família Kariri**, (Tese). João Pessoa: UFPB, 2012.

SILVA, Jacionira Coelho. **Arqueologia no médio São Francisco**: Indígenas, vaqueiros e missionários. Recife, 2003.

STUDART FILHO, Carlos. **Notas Históricas Sobre os Indígenas Cearenses**. In: Revista do Instituto do Ceará. Fortaleza: Tomo XLV. 1931.

_____. **Aborígenes do Ceará**. In: Revista do Instituto do Ceará. Fortaleza: 1950

SOUZA, Hirão Fernandes Cunha. **O português kiriri**: Aspectos fônicos e lexicais na fala de uma comunidade do sertão baiano. (Dissertação). Salvador: 2011.

SOARES, Adriana Mayra de Almeida; AQUINO, Crisvanete Castro de. **Cachimbo Cerâmicos dos Sítios Aldeia do Carlos-Parque Nacional Serra da Capivara**. Piauí-Brasil. Disponível em: <http://docplayer.com.br/36020241-Cachimbo-ceramicos-do-sitio-aldeia-do-carlos-parque-nacional-serrada-capivara-piaui-brasil.html>. Acessado em; 2016.

THEBERGE, Pedro. **Esboço Histórico sobre a Província do Ceará**. Tomo I. (Fac-símile a edição de 1895). Fortaleza: Fundação Waldemar Alcântara, 2001.

**UMA BREVE ANÁLISE SOBRE A MODERNIDADE: COMO OS
SIGNOS DO MODERNO SE APRESENTARAM NO SERTÃO
PARAIBANO NO INÍCIO DO SÉCULO XX**

José Antônio da Silva Neto
(UFCG-CFP)
joseneto2001@hotmail.com

Orientadora: Profa. Dra. Viviane Gomes de Ceballos
(UFCG-CFP)
vgceballos@gmail.com

RESUMO

A chegada da modernidade na cidade paraibana de Cajazeiras, a partir das primeiras décadas do século XX, é marcada pela adoção de elementos que atestam o progresso material por qual passa a região. Este progresso se expressa na criação de jornais locais, na difusão do rádio, na chegada da linha férrea, da iluminação pública, de reformas urbanas, saneamento básico e cinemas, por exemplo. Estas transformações estavam diretamente relacionadas ao progresso econômico e material alcançado por meio do comércio e cultivo do algodão. Neste contexto, o presente trabalho tem por objetivo realizar uma discussão bibliográfica em torno do significado de modernidade, quais mudanças ela acarreta, e como esta chega às cidades do interior paraibano. Para esta discussão, trabalharemos o conceito de modernidade a partir de autores como Marshall Berman, Walter Benjamin, Michel de Certeau e de autores que tratam de como esta modernidade chega até as cidades paraibanas, como o Prof. Dr. Osmar Luís da Silva Filho e a Profa. Ms. Eliana de Souza Rolim.

Palavras-chave: Modernidade; Cidade; Paraíba.

A modernidade se apresenta cotidianamente em nossas vidas, sendo percebida por meio de signos e símbolos que a caracterizam. Este fenômeno pode ser visto através do olhar de alguém à espera de uma locomotiva na estação, ansiando por um conhecido que vem de longe, de alguma mercadoria encomendada ou somente para ter contato com a maravilha do mundo moderno que é o trem. O modo mecânico como aquele meio de transporte se movia, o barulho de suas engrenagens e do apito, a fumaça que manchava o ar de preto, as novidades e curiosidades que o trem transportava, todos estes fatores causavam espanto e fascínio nos moradores das cidades grandes ou pequenas, desacostumados com tecnologias desse tipo.

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFCG

Não apenas o trem era considerado um signo de modernidade, mas a luz elétrica que passa a substituir a iluminação a gás; Jornais e revistas são impressos, tornando-se fortes influenciadores da moda, comportamento e pensamento; as reformas urbanas empreendidas com o objetivo de tornar a cidade um ambiente dotado de aspecto mais belo, mais elegante, com ruas largas e a adoção de novos estilos para a arquitetura dos prédios e casas; e melhorias sanitárias, como o tratamento de esgoto e limpeza das ruas.

A Paraíba, estado cuja economia estava voltada para a agricultura e pecuária, passa por um processo de modernização durante as primeiras décadas do século XX, onde as reformas mencionadas acima se mostram presentes no cotidiano das pessoas. Mas a modernidade não trouxe benefícios para todos, e mesmo as elites contempladas com o progresso, como o caso dos grandes latifundiários do algodão e comerciantes, não recepcionaram as inovações com aprovação unânime, pois a modernidade é um processo que possui o poder de modificar profundamente a vida, as crenças e os valores de quem a vivencia. A modernidade provoca um sentimento confuso entre a euforia e o desencanto, desde as maiores metrópoles mundiais, até as cidades pequenas das zonas periféricas do mundo.

Para melhor entender essa ambiguidade de sentimentos e confusão causada pela modernidade, primeiramente vamos caminhar ao lado do estadunidense Marshal Berman (1982). Para o autor, ser moderno é viver constantemente em paradoxo e contradição. É ser ao mesmo tempo revolucionário e conservador, desejando a transformação do mundo a sua volta e temendo as mudanças que esta transformação pode acarretar. Fazendo referência à famosa frase escrita por Karl Marx, presente no livro *Manifesto do partido comunista*, o autor afirma que “todos conhecem a vertigem e o terror de um mundo no qual ‘tudo que é sólido desmancha no ar’.” (BERMAN, 1982, p.13). Segundo este raciocínio, há sempre a luta por criar e conservar algo que dure em meio a uma sociedade que estava cada vez se mostrando mais flexível, mais volúvel, onde tudo se desfaz e nada promete durar para sempre. Portanto, o homem moderno, sempre contraditório, está permanentemente aberto as possibilidades, mas teme o quanto as mudanças que acometem sua vida o podem aterrorizar. Citando outro paradoxo da vida moderna, para ser verdadeiramente moderno é também preciso ser antimoderno, ou seja, rejeitar algumas das características desse mundo (BERMAN, 1982, p.14).

A modernidade é descrita pelo autor como um conjunto de experiências de tempo e espaço, compartilhada por homens e mulheres de todas as partes de mundo. Ser moderno seria, portanto, “encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas em redor- mas ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos e tudo o que somos” (BERMAN, 1982, p.15). Dessa forma, entendemos como a modernidade se mostrou, muitas vezes como uma verdadeira ameaça aos valores, crenças e modos de ser e viver das pessoas, ao mesmo tempo que lhes promete uma realidade melhor e novas possibilidades de mundo.

Em seu livro, Berman (1982), decide por dividir a história da modernidade em três fases. A primeira tem início no século XVI e se estende até o século XVIII, onde as pessoas ainda não possuíam noção do processo que as acometia, nem conheciam o que era viver e compartilhar em comunidade o que seriam “sentimentos modernos”. A segunda etapa começou com a Revolução Francesa, onde havia um público que passou a compartilhar fortes sentimentos e ideias de mudanças e transformações coletivas. Durante o século XIX, ainda pertencente à segunda fase, as pessoas se encontravam em um mundo que não era moderno por inteiro, provocando intensas dicotomias e sentimentos de modernismos e modernizações. Na terceira fase, iniciada no século XX, junto com a própria modernidade, os movimentos artísticos tidos como modernistas se espalham pelo mundo e atingindo um público notável, mesmo que de forma desigual. No entanto, a modernidade no século XX teria perdido a capacidade de organizar e dar sentido à vida das pessoas (BERMAN, 1982, p.17).

Uma explicação apontada pelo autor para a diferença entre os modernismos dos séculos XIX e XX seria que, no primeiro havia ao mesmo tempo entusiasmo e repúdio em relação à modernidade e seus dilemas, havia a possibilidade apontada por intelectuais como Karl Marx e Nietzsche, de mudar a realidade e lutar por algo; enquanto que no segundo, apesar do grande alcance de sua cultura, o modernismo aqui se encontra dedicado aos extremos de aceitar entusiasticamente a modernidade ou negá-la completamente. O meio termo, as contradições presentes no século anterior são reduzidas, assim como a profundidade que a modernidade alcança no século XX. Significando dizer que as visões em torno da modernidade se tornaram fechadas, sendo ela a liberdade para alguns e para outros, a escravidão. Portanto, o argumento básico do livro segundo seu autor (BERMAN, 1982, P. 34), é que o modernismo do passado pode

auxiliar as gerações atuais a tomarem contato com suas raízes modernas, e que dessa forma, os modernos do século XXI, sejam capazes de acreditarem na luta por um ideal comum pelo qual vale à pena lutar, sem estagnarem no limbo do aplauso ou da negação absoluta que se legou à modernidade do século XX.

Remetendo novamente ao século XIX, nos deparamos com artistas que deixaram transparecer em suas obras a angústia que lhes atormentava em meio ao turbilhão de mudanças trazidas pela modernidade. Entre eles, se encontra o poeta francês Charles Baudelaire, que através de seus versos permite ao leitor contemporâneo uma visão profunda de como este processo se apresentou na capital francesa durante o século XIX, o mesmo século ao qual Walter Benjamin atribui Paris como sendo a capital. É com o auxílio de Marta D'Angelo (2006) que propomos uma interpretação da modernidade vista sob o olhar de Benjamin, e de como este pensador compreende o mundo moderno a partir da poesia de Baudelaire.

No artigo *A modernidade pelo olhar de Walter Benjamin* (2006), a autora afirma que Benjamin adota *As flores do mal* como referência básica na compreensão da modernidade, não como apoio para a escrita de uma História das mentalidades, mas sim por meio da visão ligada ao marxismo de “reescrever a história na perspectiva dos vencidos” (D'ANGELO, 2006, p. 234). Baudelaire, dessa forma, diante de todo um processo de mercantilização do próprio fazer artístico, é um personagem que resiste ao novo jogo social que se apoderava das multidões, e reivindica para o poeta a sua dignidade em meio a uma sociedade que já não oferecia dignidade a ninguém (D'ANGELO, 2006).

O século XIX presenciou o surgimento dos famosos romances de folhetins, os autores que os escreviam, cada vez mais correspondiam às exigências do mercado editorial e aos gostos do público, produzindo, assim, uma literatura de mercado, que forçava o poeta ou romancista a perder sua autoria diante das próprias obras. Baudelaire, diante desta realidade, considerava o poeta não mais que uma prostituta, pois ele se vendia tal qual ao mercado (D'ANGELO, 2006, p. 239).

O *flâneur*, outro personagem típico da modernidade que marca presença na poesia de Baudelaire, representa muito o próprio estilo do poeta, que tenta captar na multidão os sentimentos mais íntimos daquelas pessoas que passam apressadas. Dessa forma, podemos apontar o *flâneur* como um caminhante urbano que ao tecer seus passos em meio às ruas da cidade, procura sentir a multidão e quais os sentimentos e

sensações que emanam desta, mas não se misturando com ela. É um observador, que se lança como mais um na multidão, mas sem deixar de individualizar-se. Esta figura tão mencionada por Baudelaire e Benjamin, resiste a todo momento ao jogo social do capitalismo, pois ele foge do horário de trabalho rigidamente controlado pelo relógio e se dedica a contemplar, absorver, o ritmo da cidade (D'ANGELO, 2006, p. 246).

O diferencial de Baudelaire, que o faz se tornar um autor referência para a compreensão de Walter Benjamin sobre a modernidade, é o fato de sua poesia não se limita a descrever o ambiente familiar e de conflitos sentimentais da esfera privada burguesa, como a literatura de folhetim o fazia, mas sua obra descreve o sentimento da multidão, do cotidiano urbano e, portanto, consiste em um forte testemunho sobre o moderno (D'ANGELO, 2006, p. 243).

Sobre o fenômeno das multidões, Michel de Certeau (1980) afirma, em *A invenção do cotidiano*, que esta é composta pelos “praticantes ordinários da cidade”, ou seja, os pedestres, os caminhantes que descrevem um texto urbano que não podem ler (CERTEAU, 1980, p. 171). Para deixar mais clara esta ideia, o autor compara o ato de caminhar ao de falar, pois quem caminha, produz com seus passos um traçado semelhante ao de quem enuncia verbalmente uma sentença. Para Certeau (1980, p. 177),

o ato de caminhar está para o sistema urbano como a enunciação (o speech act) está para a língua ou para os enunciados proferidos. Vendo as coisas no nível mais elementar, ele tem como efeito uma triplíce função “enunciativa”: é um processo de apropriação do sistema topográfico pelo pedestre (assim como o locutor se apropria e assume a língua); é uma realização espacial sonora da língua); enfim, implica relações entre posições diferenciadas, ou seja, “contratos” pragmáticos sob a forma de movimentos (assim como a enunciação verbal é “alocução”, “coloca o outro em face” do locutor e põe em jogo contratos entre colocutores). O ato de caminhar parece portanto encontrar uma primeira definição como espaço de enunciação (CERTEAU, 1980, p. 177).

Ainda segundo Certeau (1980), se existe uma ordem de organização espacial no ambiente urbano, sempre é possível burlar essa ordem desobedecendo as barreiras e limitações impostas e também criar novos caminhos e possibilidades dentro do tecido urbano. Desse modo, quem caminha escreve um texto único e variado, compondo uma “retórica da caminhada” (CERTEAU, 1980, p. 178).

Para fechar a discussão em torno da modernidade de maneira geral, refletimos sobre o que Benjamin descreve como a “perca da experiência”. Com o desenvolvimento da mídia, multiplica-se a quantidade de informações disponíveis todos os dias. A

informação, tão rápida, não é capaz de descrever detalhadamente uma experiência, ou seja, é diferente da narração. Somando-se ao bombardeio de informações, a mecanização e divisão do trabalho colaboram para a automação do próprio corpo e de seu gestual, pois assim o trabalhador se dá melhor com as máquinas usadas para seu trabalho. Portanto, as multidões que percorrem as ruas da capital do século XIX, como as de tantas outras metrópoles do mundo moderno, são compostas por transeuntes quase autômatos, possuidores de uma sensibilidade diferente da do *flâneur*, que não permite a contemplação do espaço, mas uma sensibilidade que isola, que faz perder a memória, mas que protege das privações e impactos da vida moderna.

A partir deste momento, nossa revisão se dedicará especificamente às obras acadêmicas que discutiram a presença da modernidade na Paraíba, buscando quando possível, relacioná-las com as obras previamente mencionadas.

Durante as primeiras décadas do século XX, começa a haver no estado da Paraíba um conjunto de melhoramentos e modernizações. Os anseios de progresso presentes em parte da população se viam materializados na realização de serviços públicos como a construção de uma linha de bonde, luz elétrica, esgotos e água encanada. Também houve a preocupação referente aos espaços para lazer e divertimento da população, como pistas de patinação e embelezamento de praças públicas. Além das reformas a nível material, havia a preocupação em manter sob controle as doenças que acometiam a população, como sífilis e ancilostomíase, cabendo, portanto, que as autoridades públicas tomassem providências para controlar as moléstias. No início da década de 1920, com o paraibano Epi-tássio Pessoa na presidência da república, havia uma espécie de clima promissor para os paraibanos. No âmbito econômico o cultivo do algodão prosperava cada vez mais, gerando riqueza e prosperidade para a região (SILVA FILHO, 1999, p. 219-221).

Segundo o historiador Osmar Luís da Silva Filho (1999), a Cidade da Parahyba projetava em seus habitantes uma profusão de sentidos, ou seja, as pessoas tinham acesso a meios culturais que permitiam vivenciar a cidade de um outro modo, mais moderno. Os cinemas exibiam filmes nacionais e estrangeiros, eram realizados concertos musicais no Teatro Santa Roza, a prática do futebol e da educação física eram valorizadas, entre outros aspectos da vida moderna que começavam a fazer parte do cotidiano da população da capital paraibana. Integrando o conjunto dessas novidades

citadas, aparece em 27 de março de 1921 uma revista quinzenal chamada *Era Nova* (SILVA FILHO, 1999, p. 221).

Nas páginas da revista, que tratava de temas tidos como modernos, a cidade era debatida e seus principais personagens se mostravam presentes, como esportistas, políticos, religiosos e outras pessoas consideradas importantes para aquela sociedade. A *Era Nova* também propunha realizar uma “educação sentimental” da população, inculcando-lhes novas modas, gostos e debates sobre temas considerados de interesse comum. Inclusive, desde o primeiro número da revista que esta promete gerar polêmicas e debates. Naquela edição foi publicado um artigo denominado *A Nossa Urbs e o Modernismo*, cuja principal questão era a necessidade defendida ardentemente pelo autor de preservar a memória da cidade, que estava seriamente ameaçada pelo avanço do progresso material e da modernização, processos que no início da década de 1920, já transformavam a capital paraibana e ameaçavam os valores e símbolos do passado. O autor acreditava que a cidade perdia a beleza estética quando os antigos prédios coloniais eram tombados para dar lugar a novos prédios modernos (SILVA FILHO, 1999, p. 231). Podemos concluir que, na opinião do autor do artigo, o que se operava em sua querida Cidade da Parahyba era uma verdadeira afronta da modernidade à sagrada tradição. Tal desrespeito, afetava o sentido de pertencimento de parte da população que desejava conservar seus símbolos de legitimidade intactos.

O apego à tradição demonstrado no texto publicado na *Era Nova*, pode ser explicado pela conjuntura social, política e econômica do início do século XX. A economia da Paraíba, durante aquela época, estava centrada na agricultura e na pecuária, sendo o algodão a principal fonte de riquezas para a região. As elites da terra, ascendendo economicamente graças ao cultivo da planta, detinham também o poder político, ocupando os cargos administrativos do Estado e garantiam para si grande prestígio social. Portanto, culturalmente, os valores ligados à elite agrária paraibana eram considerados “tradicionais”, entre eles a hereditariedade dos bens e das bases de poder, o domínio sobre a propriedade rural, o valor do líder patriarca, entre outros que legitimavam o poder dos grandes produtores ruralistas sobre a sociedade (SILVA FILHO, 1999, p. 238-240).

Neste ponto, podemos dialogar novamente com as ideias defendidas por Marshall Berman (1982). Tal como o autor descreveu, a modernidade traz junto consigo sentimentos ambíguos de novidade, aventura e mudança, mas também ameaça destruir

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFCG

tudo o que somos e todos os valores que nos norteiam. Portanto, conseguimos perceber esses dilemas em ação na Paraíba do início do século XX. Aqui, a tradição que legitimava a ação e o poder dos grandes proprietários, entrava em contraste com o desejo de modernização de outros grupos, por exemplo, a classe comerciante e industrial. Mas no entanto, esses grupos ainda não contavam com poder para enfrentar a elite agrária, e as principais reformas empreendidas na cidade, assim como medidas para auxiliar as atividades agrárias e pastoris eram iniciativa do poder público. A tensão criada em torno desse “confronto” foi aliviada graças a um empreendimento político comum, a República (SILVA FILHO, 1999, p. 241). Na verdade,

um dos fatores que veio reunir os interesses dos vários setores foi a invenção da República como tradição, dotada de um projeto único para Venancistas, representantes da oligarquia Machado-Leal, Meiristas, e Epitacistas. A criação do PRP (Partido Republicano Paraibano) nos moldes do Partido Republicano Paulista e a contraposição dos Autonomistas, no mesmo ano, em 1992, deixava claro a necessidade de preferências políticas comuns (SILVA FILHO, 1999, p. 241).

Desse modo, as famílias tradicionais se rendem à modernização republicana, sem contudo, perderem seus privilégios e autoridade, pois seus signos de tradição não desaparecem com a República, mas são incorporados ao novo sistema (SILVA FILHO, 1999, p. 242).

Prosseguimos agora rumo ao interior do estado paraibano, onde cidades como Princesa e Cajazeiras receberam no início do século XX os primeiros signos de modernidade, como o trem, luz elétrica, jornais, telégrafo, cinemas e outros elementos que atestavam a chegada do progresso e da “civilização” à região. Tais novidades possuíam a capacidade de modificar profundamente o cotidiano das populações urbanas. O trem, por exemplo, permite além de uma maior velocidade ao transporte de mercadorias e pessoas, uma circulação mais intensa de jornais e notícias nas cidades do interior, cujos habitantes acabavam por se informar dos principais acontecimentos vinculados na mídia. Cajazeiras, entre as décadas de 1920 e 1930, contava com periódicos de grande circulação e popularidade, como o *Pátria Jornal*, *Sport*, *Rio do Peixe*, *Estado Novo* e a revista *Flor de Liz*, além de receber números advindos das cidades e capitais vizinhas (ARANHA, 2005 *apud* ROLIM, 2010, p. 59-60).

Em sua dissertação, Rolim (2010) relata depoimentos orais de moradores de Cajazeiras, entre eles o de Dona Marilda Sobreira que narra a experiência vivenciada por ela e por outros moradores da cidade, diante da chegada do trem na estação. O

acontecimento era recebido, segundo o depoimento de Dona Marilda, com ares de curiosidade e empolgação, sendo a estação um ambiente de sociabilidade e diversão para a juventude que se reunia à espera da locomotiva, e junto dela, as novidades do mundo moderno (jornais, películas de cinema, correspondências etc.) (ROLIM, 2010, p. 60).

Neste período o futebol também se apresentava como um importante meio de sociabilidade. Chegado em Princesa por volta de 1918, o esporte acaba atraindo as elites locais, que formaram as primeiras equipes da cidade. A prática chama a atenção do público, que se reuniam aos domingos para assistir às partidas, principalmente a juventude, empolgada com todo tipo de divertimento que o espaço urbano pudesse oferecer. Mas o esporte selecionava seu público, pois havia quem o achasse imoral, por permitir a exibição de homens trajando pouca roupa (MARIANO, 1999 *apud* Rolim, 2010, p. 65-66).

O cinema era outro provocador de polêmicas na sociedade paraibana dos anos 1920. Alguns filmes exibidos provocavam o repúdio dos mais conservadores, e cenas mais ousadas, como um beijo ou uma carícia, eram cortadas por quem operava o projetor. Muitas famílias, inclusive, proibiam expressamente as moças de frequentarem as sessões, tudo em nome da moral e dos bons costumes (MARIANO, 1999 *apud* ROLIM, 2010, p. 66). Outra vez mencionando Berman (1982), os exemplos relatados acima parecem atestar o misto de pavor e fascínio característico da modernidade, a fazer parte da vida dos paraibanos.

Cajazeiras encontrava rápido crescimento devido ao comércio, cultivo do algodão e presença de escolas onde os filhos das elites locais e de cidades vizinhas eram matriculados. Devido ao seu desenvolvimento, a cidade passa a contar com grande movimentação de pessoas, que ansiavam por ter acesso às novas mercadorias e novidades da moda. Algumas ruas da cidade, exemplo da Padre José Tomáz, eram endereço de lojas especializadas em vender de tudo, provocando grande circulação de pessoas (SILVA FILHO, 1999, p. 293-298).

Em contrapartida ao movimento humano presente em determinados espaços da cidade, outros trechos urbanos de Cajazeiras eram mal avaliados e a frequência era pouco estimulada, quando não restrita. A limpeza da cidade ainda não era eficiente e determinadas áreas eram consideradas como perigosas para a saúde da população. Silva Filho (1999) cita o exemplo de um pântano presente nas imediações do Açude Grande

(SILVA FILHO, 1999, p. 305). Além disso, as autoridades e a opinião pública expressa nos artigos jornalísticos reprovavam uma série de comportamentos perpetrados pelos habitantes da cidade, como as bebedeiras e as jogatinas (SILVA FILHO, 1999, p. 306).

Percebemos que havia uma espécie de orientação em torno de como se portar e onde frequentar na cidade, sendo certos espaços abertos ao público e estimulada a frequência e outros vetados. No entanto, a vida urbana não é assim tão simples. Segundo nos referimos ao pensamento de Michel de Certeau, o caminhante urbano pode e burla as regras pré estabelecidas sobre o comportamento em torno da cidade, ele é capaz de criar infinitas possibilidades diante do tecido urbano, improvisando caminhos e atalhos, ocupando os espaços que melhor lhe convém.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminado nosso exercício de revisão, abrimos espaço agora para uma breve reflexão sobre o que foi indicado. Podemos relatar que a modernidade consiste em um processo que se desenvolve já de longa data e que vem alterando a vida de incontáveis pessoas no decorrer da História. É uma experiência compartilhada em conjunto, na maioria dos casos acompanhada por sentimentos ambíguos e conflitantes, que ora promete emoção, aventura e felicidade, ora põe em questão valores e crenças nunca antes questionadas.

É uma experiência que se mostrou peculiar em cada espaço onde se fez presente, mas que mantém características em comum em todos os lugares. Foi assim nas grandes capitais européias do século XIX, nas metrópoles atuais, como também no início do século XX no estado paraibano, sertão e litoral. Os habitantes desta região compartilharam anseios de progresso, de renovação, mas também o medo de perder a tradição, o passado, o referencial de quem eram diante do mundo e de seus semelhantes.

A modernidade, portanto, ao fazer seu jogo nessas terras, trouxe outras visões de mundo, mas também aliou-se e foi integrada aos costumes locais, e seus signos passaram, assim como foi com a tradição, a legitimar o poder e as vontades dos senhores da terra.

REFERÊNCIAS

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFCG

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar:** a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1986. 347 p.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** Artes de fazer. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1980. 351 p.

D'ANGELO, Martha. A modernidade pelo olhar de Walter Benjamin. **Revista Estudos Avançados**, n. 20, 2006. pp. 237-251.

ROLIM, Eliana de Souza. **Patrimônio arquitetônico de Cajazeiras-PB:** memória, políticas públicas e educação patrimonial. Dissertação (Mestrado em História). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010. 146 f.

SILVA FILHO, Osmar Luiz da. **Na Cidade da Parahyba, o percurso e as tramas do moderno.** Tese (Doutorado em História). Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1999. 336 f.

CANAVIAIS E ENGENHOS: UM ESTUDO SOBRE OS IMPACTOS SOCIOAMBIENTAIS EM BARBALHA-CE (1850-1900)

Geórgia Rolim da Silva

Professora do Ensino Básico - CE.

rolimgeorgia08@gmail.com

Dr. Antonio José de Oliveira

Professor de História do Nordeste do Instituto de Estudos do Semiárido (IESA)-UFCA.

antonio.oliveira@ufca.edu.br

RESUMO

Esta pesquisa busca compreender os impactos socioambientais ocasionados pelos canaviais e os engenhos de rapadura na vila depois cidade de Barbalha, Sul da Província do Ceará a partir da segunda metade do século XIX. Partindo do pressuposto de que hoje, em nossa sociedade ainda não se tem uma conscientização de preservar o meio ambiente, se questiona como os problemas ambientais eram postos naquele contexto, e em Barbalha, como tudo isso foi colocado. Digo isso, pois os *relatórios* dos presidentes da Província da Capitania Ceará, uma das nossas principais fontes pesquisadas até o momento, trazem dentre outras preocupações a saúde pública. Isto implica dizer que as inquietações com o saneamento, água e as epidemias, bastante recorrentes em seus respectivos relatórios devem estar associados aos desequilíbrios eco-ambientais proporcionados pelas intervenções da sociedade naquele ecossistema.

Palavras-chave: Meio Ambiente; Sociedade; Engenhos.

INTRODUÇÃO

Sob o ponto de vista geográfico, o Cariri cearense constitui uma área de características bem diferentes das demais do interior cearense e nordestino. No período de sua conquista e colonização, suas paisagens deram-lhes atrativos que lhes são próprios e que deslumbraram a todos os que a visitaram. Assim,

quem deixa a cidade de Petrolina, rumando para o sul do Ceará, tem diante de si o desolado Alto Sertão pernambucano. Nesse trecho, o peneplano cristalino apresenta a monotonia das paisagens sempre iguais [...]. Dentro de uma atmosfera extremamente seca e envolvida pela luminosidade de um sol abrasador, percorre-se aquelas paragens sob a impressão angustiada dos grandes silêncios [...]. Naquele solo pedregoso, revestido pelo manto interminável da caatinga, parece não viver nenhum ser humano: um verdadeiro “deserto” de homens [...]. No entanto, basta transpor a majestosa

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFCE

Chapada do Araripe e atingir o lado cearense, para que um espetáculo bem diverso possa ser observado” [...]. em suas encostas, são muito numerosas as fontes perenes, que servem para irrigar as culturas situadas no sopé da serra, através de canaletas (“levada”), dentro de um sistema controlado com absoluto rigor, para que todas as propriedades ali localizadas possam receber o seu quinhão. Daí a existência, em pleno sertão nordestino, de um verdadeiro oásis – a verdejante região do Cariri, domínio de ativa policultura (cana de açúcar, arroz, milho, mamona), um dos celeiros do Ceará. (AZEVEDO,1954, p. 125.164).

Muitos desses atrativos ainda existem: porém muita coisa também mudou durante esses três séculos de exploração. A região cresceu, as antigas vilas são cidades prósperas. Tal como foi no passado, muitos grupos humanos ainda se dirigem para esta localidade em busca de melhores condições de sobrevivência. Situada estrategicamente, da região se tem acesso para diversas localidades do país. O intenso fluxo em suas rodovias permite que suas principais cidades, Crato Juazeiro do Norte e Barbalha, consigam manter um dos mais movimentados comércios do interior do Ceará.

Na arquitetura das cidades mais antigas, especialmente Barbalha, ainda é possível ver traços coloniais. Resquícios da sua maior riqueza estão estampados nas ruínas dos velhos engenhos de rapadura que praticamente desapareceram do vale. Barbalha é a única que mantém canaviais e alguns engenhos ainda em funcionamento.

No entanto, conjuntamente a essa riqueza, consideráveis transformações ambientais foram sendo ocasionadas pelo contingente populacional, que a partir da segunda metade do século XIX se dirigiram para a então vila depois cidade.²⁰² Em busca de melhores condições de sobrevivência proporcionados pelos engenhos, aquela massa populacional foi se aglomerando em volta dessa importante unidade produtiva ocasionando transformações e impactos meio ambiente, transformando a paisagem, configurando e reconfigurando novos espaços numa urbanização crescente.

HISTÓRIA AMBIENTAL-CANA DE AÇÚCAR: RÁPIDAS CONSIDERAÇÕES

Mesmo entendendo que as discussões sobre os problemas ocasionados pela sociedade ao ambiente já tinham lugar de debate no início da década de 1970 do século XX,²⁰³ ainda assim, na atualidade não há consideráveis preocupações dos historiadores por essa área de conhecimento. A História ambiental “ainda está mal instalada, porque não adquiriu até agora maior legitimidade entre historiadores e cientistas sociais”.

²⁰² Em 1844, Barbalha é elevada à categoria de vila e em 1872, emancipa à cidade.

²⁰³ Em 172, em Estocolmo, Suécia, foi realizada a primeira grande Conferência Mundial sobre o Homem e o Meio Ambiente para tentar debater e tentar adotar medidas de proteção ao meio ambiente. Teve a participação de 113 países.

(MARTINS, 2007, p.24). Assim como Martins, Martinez chama também a atenção para a importância de se estudar essa temática pelos historiadores. Ele observa que a

história ambiental pode desempenhar um importante papel nesse esforço de decifração do mundo, ao mesmo tempo em que abre aos historiadores mais uma oportunidade de explorar um campo de trabalho em expansão. Daí a importância de sensibilizar pesquisadores, professores e estudantes para esse tema tão presente no cotidiano das pessoas e dos profissionais de História. (MARTINEZ, 2006, p. 17).

De maneira geral os primeiros estudos referenciais sobre o meio ambiente surgiram nos Estados Unidos, especialmente os de Donald Worster, que, segundo Martins (2007), este historiador estudou as tempestades de poeiras nas planícies centrais dos Estados Unidos, nos anos de 1930, revelando o quanto as ações do ser humano podem causar problemas inesperados, que se voltam contra nós.

Porém, é no artigo “*Para fazer História Ambiental*”, traduzido do original por Drumood, que Donald Worster apresenta discussões bastantes instigantes. No seu estudo destaca três níveis da história ambiental, dos quais dois é bastante interessante para este estudo, a saber:

Primeiro, é o entendimento da natureza propriamente dita, tal como se organizou no passado; incluímos aí tanto os aspectos orgânicos quanto inorgânicos da natureza, inclusive o organismo humano, que tem sido um elo nas cadeias alimentares da natureza, atuando ora como útero, ora como estômago, ora como devorador, ora como devorado, ora como hospedeiro de microorganismos, ora como uma espécie de parasita. *O segundo* nível da história ambiental introduz o domínio sócio-econômico na medida em que se interage com o ambiente. Aqui nos preocupamos com ferramentas e trabalho, com as relações sociais que brotam desse trabalho, com os diversos modos que os povos criaram de produzir bens a partir de recursos naturais[...] (DRUMOOD, 1991, P. 198-215).

Outro expoente da história ambiental americana é DEAN (2004). Em *A Ferro e Fogo. A devastação da Mata Atlântica brasileira*, resenhado por Magali Romero Sá, destaca que a floresta Atlântica já vinha, desde antes da chegada de Cabral sendo agredida pela ação dos nativos, “agressões originadas pelas supostamente inofensivas práticas agrícolas “itinerantes” dos indígenas, que através de sucessivas queimadas acabavam por transformar pequenas áreas de floresta primária em focos de mata secundária: as capoeiras.” Ainda na observação da autora, Warren Dean, observou que no “início do século XX, acelera a agressão a floresta “em decorrência, entre outros fatores, da explosão demográfica, do crescente extrativismo predatório e das práticas da mono-cultura e pecuária.”

Ponting, destaca que foi com os conceitos de *progresso e civilização*, farol norteador do desenvolvimento humano, que se traduziu gradativamente nos domínios da ciência e da tecnologia, na maneira de ver, pensar e se relacionar consigo e com o mundo a sua volta que levou o homem cada vez mais a se separar da natureza para melhor tentar domá-la. Com esse pensamento, o autor entende que o “defeito crucial dessa visão é que os recursos da terra são tratados como capital – um conjunto de ativos que devem ser transformados em uma fonte de lucro. As arvores, a vida silvestre, os minerais, a água e o solo são tratados como mercadorias a serem vendidas”. (PONTING, 1995, p.258).

Ainda nessa discussão, DUARTE, (2005), trata, dentre outras questões a história das devastações ambientais em todo tipo de sociedade em diferentes temporalidades. Para o período colonial, segundo a autora, “as empresas coloniais provocaram mudanças ambientais em larga escala [...] desde o século XVII, a utilização da madeira pelos países europeus tornou-se exuberante”.

Em relação à monocultura canavieira implantada no Brasil, a produção historiográfica sobre a questão dos impactos socioambientais por ela provocados e os engenhos durante o período colonial ainda é bastante escassa. A quase dizimação da Mata Atlântica, especialmente no Nordeste, foi coisa impressionante. Porém, tal devastação pode ser considerada apenas uma das facetas desse impacto, isto porque, não sendo nativa do Brasil, a cana e tudo que ela envolveu, provocou o desaparecimento de muitas plantas nativas e de animais, pois o “monocultivo (qualquer que seja) por si só já gera um grande impacto ao meio, uma vez que há a retirada da cobertura vegetal original – diversificada e complexa – para a implantação de outra simples e sem diversidade, que não permite associação nem com outras formações vegetais e nem com a presença de animais”. (MACHADO, 2012).

Diante dessa problemática, no princípio deste século, embora de maneira tímida vem se registrando obras de historiadores que abordam as questões dos impactos socioambientais ocasionados pela implementação dos canaviais e engenhos na Colônia. DEL PRIORIE, (2006) traz um pouco essas questões. No capítulo II, “A invasão do açúcar”, ao abordar a intervenção dessa gramínea no meio ambiente, destaca, dentre outros elementos, a abundância de lenha para as fornalhas dos engenhos, que segundo eles, “alimentada num labor que, às vezes durava dia e noite, oito ou nove meses”.

Todo esse tempo de atividades e os recursos necessários ao funcionamento dos engenhos, passaram a agredir espantosamente o meio ambiente, sem contar com outras formas de intervenção pelos agentes sociais nas construções de seus *habitats* em torno dos engenhos. Sobre estes impactos, SANTOS, et al. (2010) discutem esses tipos de problemas, ou seja; “desmatamento para a fabricação de cercas para impedir de o gado invadir os canaviais, madeiramentos para a casa de purgar e casa de caldeira. Materiais outros que são necessários a qualquer montagem de um engenho em qualquer lugar da colônia”.

CUNHA, (2009) buscou compreender o significado da produção açucareira no Grão-Pará e Maranhão, que, segundo ela não é discutida na historiografia brasileira. Evidencia-se nessa obra, no capítulo III, “Açúcar e Ambiente”, as peculiaridades ambientais que a atividade açucareira necessita para viabilizar a implementação dos canaviais, dos engenhos e das engenhocas e o grande número de recursos necessários para instalar e manter um engenho de açúcar em funcionamento.

MONTENEGRO, (2004) ao estudar essa atividade no Rio Grande do Norte, traz importante discussões sobre a produção dos novos espaços ocasionados pela implantação dessa atividade e os engenhos. Na sua observação, com o advento da atividade canavieira, configurou novas relações com a terra e o território. Assim, diz a autora; “nessa ocasião se dá a interface sociedade\natureza, cuja mediação é a possibilidade pela ação cotidiana de produzir e transformar o espaço ante às necessidades humanas”. Aborda também outras atividades coadjuvante à cana, as quais chamou de atividade mista, especialmente a pecuária e os sítios.

O VALE DO CARIRI: BARBALHA E SEUS CANAVIAIS E ENGENHOS

No Ceará, onde a cana de açúcar não se tornou principal força econômica, mas, especialmente a pecuária e a produção da cotonicultura, a área mais proeminente na produção canavieira foi a região Sul, ou seja, os Cariris Novos, hoje Região do Cariri. Ali, (FIGUEIREDO FILHO, 1958), foi o pioneiro em estudar os canaviais e Engenhos.

Ao abordar dentre muitos elementos a relação do homem com a região, os tipos de solo em que a cana melhor se desenvolveu, brejos e serras, bem como a passagem dos engenhos de paus de força motriz animal para os de moendas de ferro com força motriz elétrica, indica as primeiras intervenções humanas no meio ambiente. Segundo

ele “a importância do Cariri, entretanto, tem como alicerce principal e desde os tempos coloniais, o cultivo da cana e seus engenhos”. Sobre a importância de *Barbalha* no cenário da cana de açúcar coloca que, “pode-se dizer que Barbalha, no coração da região caririense, é a verdadeira capital da rapadura [...] em Barbalha, há predominância absoluta da cana-de-açúcar. E tudo gira ali em torno da rapadura. Sua produção já chegou a alcançar 300.000 cargas do bom produto”. (FIGUEIREDO FILHO, 1958, p. 51-52).

No entanto, é os estudos de OLIVEIRA (2003), que nos ajuda a compreender este universo dos canaviais e dos engenhos no Cariri e os seus impactos socioambientais. Os elementos que ele extraiu dos inventários *post-mortem, ou seja*; partido de cana, posses de terra, pedaço de terra, braças de terras e sítios, se configuraram numa proposta econômica efetuadas pelos agentes da colonização bastante peculiar para a localidade, e que os tipos e os níveis de intervenções humanas no meio ambiente, mediante a cultura canavieira e dos engenhos foram bastantes consideráveis.

CARLEIAL, (2006) por sua vez, ao estudar o mais expressivo Engenho construído em Barbalha, o *Tupinambá*, evidenciou dentre outros aspectos sua transição de quando era de pau, puxados a bois ou burros para mecanização, movido a vapor e depois energia elétrica. Com essas inovações tecnológicas, aumentou a produção e aos poucos foi necessitando de mais porções de terras para o plantio da cana, cuja “lógica” foi a necessidade de cada vez mais adentrar em áreas de floresta, nesse caso as da Chapada do Araripe.

Essa passagem dos engenhos rudimentares para os mais sofisticados atendeu às transformações dentro do contexto de mudanças na produção agrícola em que estava sendo propostos pelo governo brasileiro, sobretudo a partir da segunda metade do século XIX. Tudo isso passa a repercutir em todo Império e nos *Relatórios* dos presidentes de suas respectivas Províncias. Na do Ceará, se percebe dentre preocupações; com as obras públicas, instrução primária agrícola, estrada de ferro, rodagens, serviços postais, saúde pública. Em relação a agricultura, em 1861, o Presidente da Província Manoel Antonio Duarte de Azevedo expressava preocupação com esse setor:

A falta de vias perfeitas de comunicação, instituição de crédito territorial e de educação profissional, tem retardado nesta, como em todas as mais províncias do Imperio, o progresso que devem [...] no primeiro caso se acha talvez o município do Crato e outros terrenos do sul da província[...]

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFCEG

governo Imperial acaba de manifestar às Camaras a necessidade de adoptar-se uma legislação especial sobre o systema hypothecario e sobre o crédito territorial, que facilite os lavradores a aquisição dos capitaes indispensáveis para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de sua cultura [...] ²⁰⁴

Como podemos observar, a Região Sul estava sobre o olhar do Governo provincial na intenção de melhorar as condições de produção e produtividade da agricultura, e Barbalha, com seus canaviais e engenhos inevitavelmente teve grande participação. Esses projetos de incentivos (transportes viários, créditos) seriam para melhor viabilizar os transportes de mercadorias oriundas do interior, nesse caso os do Cariri, que tinha a produção da cana a mais proeminente. Em relação a higiene, esse tema é recorrente em seus relatórios, indicativo de que os problemas de aglomeração urbana estavam proporcionando problemas e que deveria ser “solucionado” mediante medidas governamentais.

A ênfase nos melhoramentos, especialmente no setor agrícola se intensificou cada vez mais. Isto é bem claro nas propostas que foram discutidas no primeiro *Congresso Agrícola* realizado no Rio de Janeiro em 1878. Naquela ocasião, os congressistas debateram, dentre outros temas: as inovações da mão de obra e na comunicação com os diversos locais do Império por meio de estradas de ferro e rodagens; Instrução agrícola para melhorar o desempenho da produção, criação de estabelecimento nas comarcas rurais. ²⁰⁵ E isto se sucedeu nas províncias. ²⁰⁶

Deve-se compreender, que o pano de fundo dessas propostas inovadoras no setor agrícola no Brasil se passava na sugestão de transformação e domínio da natureza que naquela época, a sociedade acreditava conseguir, isto porque, acreditavam estar no momento áureo do *progresso* técnico-científico rumo a *civilização*.

Essas transformações, até o momento desta pesquisa foram vivenciadas pelos habitantes de Barbalha, sobretudo pelas propostas de melhoramentos na agricultura canavieira (já destacado) na força de trabalho e nas inovações técnicas nos engenhos. Levando tudo isso em consideração e entendendo que segundo as produções mencionadas o engenho na época do Cariri Colonial era um dos, se não o principal meio

²⁰⁴ Relatório do Presidente Manoel Antonio Duarte de Azevedo à Assembleia provincial do Ceará em 1861. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/cear%C3%A1>. Acessado em: 16\08\2018.

²⁰⁵ **Anais do Congresso Agrícola do Rio de Janeiro**. (Edição Fac-similar) 1878. p.43. Introdução de José Murilo de Carvalho. Disponível em: <https://archive.org/details/congragri1878josemur>. Acessado em: 16)8\2018.

²⁰⁶ Nos relatórios dos Presidentes de Províncias, a partir de 1879 em diante se uma crescente preocupação de melhorias não só na capital mas também nas principais vilas e cidade do interior. Cf. <http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/cear%C3%A1>. Acessado em: 15\08\2018.

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFCG

de produção, bem como o contingente de trabalhadores e implementos agrícolas que a ele se agregavam, os problemas socioambientais foram se acelerando.

O uso dos recursos naturais em Barbalha, as agressões ao meio ambiente foram percebidas por alguns estudiosos do Cariri como Irineu Pinheiro. No que tange à prática secular das queimadas, alertou para os problemas que ocasionavam nas florestas da região. Segundo ele,

há muito tempo, vastas florestas foram destruídas pelos nossos lavradores e criadores. Simples o modo com que se tem processado a agricultura em nosso famoso chapadão. Simples e prejudicial. Faz-se a broca e derruba das grandes árvores, a queima alongada, muitas vezes por defeito de aceiros, na extensão de quilômetros. (PINHEIRO, 1955, p. 18-19).

Pode-se observar que, de acordo com o autor esse era o método predominante na preparação do solo para o cultivo agrícola como um todo. Isso tende a se agravar com o passar dos anos à medida que o contingente humano passa a aumentar cada vez mais, culminando na procura de novos territórios para os canaviais e na implantação de um maior número de engenhos. Ali, dados estatísticos para o ano de 1854 deram conta de que na referida vila “[...] contam-se 95 engenhos que presumasse dar um rendimento de 150:000.000”, 11 fazendas em que se colocaram 360 garrotes e 13 potros: o terreno é todo agrícola [...]” Em relação à população, totalizava-se “11:811 habitantes.” Em 1872, pelo censo provincial, 12. 773 habitantes. (BRASIL, 1864).

Os dados levantados por BRASIL revelam que os 92 engenhos eram, por assim dizer, um número considerável para o período. Se levarmos em consideração a quantidade de hectares, posse, partido ou tarefa de cana para suprir a demanda, assim como a lenha destinada às fornalhas, água, tijolos, palhas e outros materiais, é possível deduzir o quanto apenas um único engenho seria capaz de causar transformações no meio natural em que estivesse inserido.

As informações são pertinentes no sentido de compreendermos como se vai processando as diversas formas de intervenção provocadas pela população local e das migrações que para lá se dirigiam, mais precisamente nos tempos de seca e que esse movimento configurou e reconfigurou o meio ambiente, cuja lógica era aumentar a produção e a produtividade dos canaviais e dos engenhos, requerendo cada vez mais terras para o plantio da cana e de outros produtos, resultando em grandes desmatamentos, desvios de cursos de água e outras formas de ingerência.

No tocante ao aumento de colonos na região e os problemas do uso da água,

O uso das águas, para regar, no Cariri, fazia-se com mais inteligência, o que não sucederia depois, quando os novos colonos, forçados pelas necessidades,

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFCE

começaram a desviar as águas das correntes e emprega-las na irrigação das terras. As águas, desse modo distraídas vão narrando -, por correrem em redutos não construídos de acordo com as normas, extravasam antes de chegar ao seu destino, indo correr pela floresta, restando perdida e empoçada desvaliosamente. Com o crescimento da demanda agrônômica, pesava a ameaça da falta d'água na região, a persistir entre outros fatores negativos, o mal uso das correntes a serviço do regadio. (CAMPOS, 1988, p. 153).

Inevitavelmente, muitos indivíduos iam procurar trabalho junto aos proprietários de engenho e de canaviais, fato detectado também por OLIVEIRA (2003). Segundo o autor, “[...] dos finais do século XVIII em diante a cana se destaca cada vez mais na região sul cearense, não apenas pela sua capacidade de agregação e estruturação socioeconômica, mas também pelo valor material humano e financeiro atribuído aos bens correlacionados à sua atividade.”

Embora não quantifique os engenhos barbalhenses, sobretudo, no século XIX, Oliveira, com base nos inventários, nos oferece uma dimensão do processo de crescimento dos canaviais e engenhos em toda a região, bem como da população cuja tendência era multiplicar-se continuamente nas principais vilas e em Barbalha. Ainda que não se sabe com precisão a distribuição dessa população pelo território do município, há de se considerar que buscava ocupar os espaços mais férteis. Dessa forma,

As zonas baixas, particularmente às que ladeavam o rio Salamanca, eram de povoamento mais antigo [...] e continham as terras mais férteis e irrigadas. Conhecida nos oitocentos como “ribeira do Salamanca” apresentava sítios demarcados de um lado e do outro rio, provenientes de propriedades já bastante divididas. Nesta ampla zona, que abrigava a maioria dos engenhos, cada palmo de terra era bem disputado, notadamente os trechos de Brejos. (CARLEIAL, 2006, p.44).

A nível de conclusão, natureza, meio ambiente, espaço, paisagem, relação homem\natureza, ou seja, a forma, o “domínio”, a organização e os diversos usos desses meios de produção, inevitavelmente fizeram produzir e reproduzir novos espaços e novas experiências no enfretamento e tentativa de domínio do mundo natural em Barbalha na segunda metade do século XIX. Tudo isso nos faz refletir que será necessário cada vez mais problematizar, debater e procurar mecanismos que amenizem os problemas ocasionados pela intervenção humana no meio ambiente em nossa contemporaneidade.

FONTES E INSTITUIÇÕES DE PESQUISA

FONTES ON-LINE

RELATÓRIO do Presidente Manoel Antonio Duarte de Azevedo à Assembleia provincial do Ceará em 1861. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/cear%C3%A1>. Acessado em: 16/08/2018.

RELATÓRIO (época imperial) e mensagens (época republicana) dos presidentes e depois Governadores do Ceará (1850-1930). Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/cear%C3%A1>. Acessado em 14/08/2018.

ANAIS do Primeiro Congresso Agrícola do Rio de Janeiro. Contém 248 folhas. Disponível em: <https://archive.org/details/congragri1878josemur>. Acessado em 10/08/2018.

BIBLIOGRAFIA

AZEVEDO, Aroldo de. Contraste da Paisagem nordestina. In: **Regiões e Paisagens do Brasil**. 2ª edição, São Paulo: Editora Companhia Nacional, Vol. 274, 1954. p. 125.64.

BRASIL, Thomaz de Souza. Ensaio Estatístico da Província do Ceará. Tom II. 18

CAMPOS, Eduardo. **Crônicas do Ceará Agrário**. Fundamentos do Exercício agrônomo. Fortaleza: Stylus, 1988.

CUNHA, Macedo Ana Paula. **Engenhos e Engenhocas**: atividade açucareira no Estado do Maranhão e Grão-Pará (1706-1750). Belém, 2009. (Dissertação).

DEL PRIORE, Mare; VENÂNCIO, Renato. **Uma História da Vida Rural no Brasil**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

DUARTE, Regina Horta. **História & Natureza**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DRUMOOND, José Augusto. **Para Fazer História Ambiental**. (Doing environmental history", extraído de Donald Worster, ed., The ends of the Earth - perspectives on modern environmental history (Cambridge, Cambridge University Press, 1988), p.289-307. In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 4. nº 8, 1991.

FUNES, Eurípedes Antonio; RIOS, Kenia de Sousa. Et. al. **Natureza e Cultura**: capítulos de História Social. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2013.

FIGUEIREDO FILHO, José de. **Engenhos de Rapadura do Cariri**. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura, 1958.

FEIJÓ DE SÁ, Maria Yacê Carleial. **Os homens que faziam o Tupinambá moer**: Experiência e trabalho em engenhos de rapadura no Cariri (1945-1980). UFC, 2007. (Dissertação).

FREIRE, Gilberto. **Nordeste**. Aspecto da Influência da cana sobre a vida e a paisagem do Nordeste do Brasil. São Paulo: Global, 2004.

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFCE

GONÇALVES, Naudney Castro de. **O Fogo não está morto: engenhos de rapadura do Cariri cearense como uma referência cultural na perspectiva das políticas públicas do último quartel do século XX.** Belo Horizonte, 2011. (Dissertação).

MACHADO, Maria Rita Ivo Melo de. **Mesorregião da Mata Pernambucana e os impactos socioambientais gerados em função do monocultivo da cana de açúcar.** (Artigo).

MARTINS, Lobato Marcos. **História e Meio ambiente.** São Paulo: Anablume, 2007

MARTINEZ, Paulo Henrique. **História Ambiental no Brasil: pesquisa e ensino.** São Paulo: Cortez, 2006.

MONTENEGRO, Eliane Maria. **A produção do espaço rural no Município de Ceará-Mirim.** Natal, 2004. p.18. (Dissertação).

OLIVEIRA, Antonio José de. **Engenhos de Rapadura do Cariri: Trabalho e cotidiano (1790-1850).** UFC, 2003. (Dissertação).

PONTING, Clives. **Uma História Verde do Mundo.** Tradução Ana Zelma Campos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

PAIXÃO, Donizete Lima de. A produção de rapadura no município de Barbalha: dificuldades e perspectivas. In: **III Colóquio de Sociedade, Políticas Públicas e Desenvolvimento.** CEURCA. Universidade Regional do Cariri-URCA, 06 a 08 de novembro de 2013.

PINHEIRO, Irineu. **O Cariri: seu descobrimento, povoamento, costumes.** Fortaleza, 1955.

RABELO, Sylvio. **Cana de Açúcar e região.** Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisa. Recife: 1969.

SCHAMA, Simon. **Paisagem e Memória.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

THOMAS, Keith. **O homem e o mundo natural: Mudanças de atitude em relação às plantas e aos animais (1500-1800).** Tradução João Roberto Martins Filho. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.



“História Cultural”

Coordenadoras:

*Profa. Dra. Viviane Gomes de Ceballos & Profa. Dra. Mariana
Moreira Neto*

A PROSTITUIÇÃO E A IGREJA NO MEDIEVO OCIDENTAL

Ângelo Lauro Lima Gomes²⁰⁷

“O Homem medieval, se dirige a mulher como se dirige a latrina : para satisfazer uma necessidade”. Jacques Rossiaud

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo analisar as relações existentes entre a prostituição e a igreja católica medieval no ocidente. A partir de uma análise apurada da documentação, é possível obter algumas respostas cruciais para questionamentos que historicamente despertam a curiosidade tanto de um público religioso quanto secular. A prostituição, historicamente colocada como um assunto tabu, nesse artigo é desmistificada, sendo colocado as claras os interesses existentes entre a Igreja e a sua perpetuação, assim sendo, ela é vista pelos religiosos como um mal necessário. Para chegar-se a essa conclusão, foram analisados aspectos sociais, institucionais, consuetudinários, religiosos, jurídicos e econômicos explicitados de forma clara em todo o artigo. Metodologicamente didático o presente artigo aborda as relações sociais existentes entre os grupos sociais majoritários representados pelos religiosos e os minoritários representado pelas prostitutas, discorre a respeito do controle sexual exercido pela igreja

²⁰⁷ Aluno graduando no curso de História (Licenciatura) da Universidade Federal de Campina Grande (UFMG)

com os seus fiéis enaltecendo o celibato e a virgindade, enfatiza o papel exercido pela mulher medieval, descreve a cerimonia matrimonial etc. Disto isto, este artigo pretende de forma modesta, problematizar e provocar algumas reflexões acerca do tema em questão, visando assim, quebrar paradigmas trazendo ao leitor uma nova perspectiva a respeito de um tema que ate os dias atuais é considerado tabu.

Palavras-chave: Prostituição, Igreja, Tabu, Desmistificada

INTRODUÇÃO

Antes de abordarmos o tema propriamente dito é necessário situar o leitor em relação ao contexto histórico a qual discorre o tema do artigo em questão, levando em consideração a conjuntura vigente e a mentalidade reinante.

No contexto histórico medieval, onde a igreja desempenha um papel preponderante nas relações sociais influenciando assim na construção de uma mentalidade onde dicotomias como o sagrado e o profano, o bem e o mal, o moral e o imoral fazem parte do inconsciente coletivo pautando a forma pela qual se desenvolve o comportamento humano, o presente artigo, visa abordar um grupo minoritário marginalizado representado pelas prostitutas e a sua relação com uma sociedade medieval predominantemente misógina e preconceituosa que busca segrega-las de forma intensiva da população em geral. Nessa sociedade a Igreja católica com todo o seu poderio desempenha um papel fundamental na perpetuação da marginalização dessas prostitutas classificando-as como seres inferiores. O historiador Jeffrey Richards explicita de forma clara o poder da igreja medieval nessa passagem:

A igreja católica na idade media era uma organização totalitária. Tinha um corpo doutrinal definido e abrangente, uma hierarquia organizada, rituais estabelecidos e uma visão clara de sua autoridade e responsabilidade. Qualquer divergência em relação a estes fundamentos constituía um desafio a ordem temporal divinamente ordenada e não podia, portanto, ser tolerada²⁰⁸

Vale Salientar que não apenas as prostitutas eram vistas como seres “inferiores” mas as mulheres de forma geral, pois segundo a Igreja elas carregavam consigo o estigma do pecado original vinculado a Eva. Segundo Jeffrey Richards:

A mulher era filha e herdeira de Eva, a fonte do pecado Original e um instrumento do diabo. Era a um só tempo inferior (uma vez que fora criada da costela de Adão) e diabólica (uma vez que havia sucumbido a serpente,

²⁰⁸ RICHARDS, Jeffrey. **Sexo, Desvio e Danação: as minorias na idade média**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1993. p. 53.

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFMG

fazendo com que Adão fosse expulso do paraíso, além de ter descoberto o deleite carnal e o ter mostrado a Adão)³²⁰⁹

Algumas mulheres entravam na prostituição por terem uma convivência familiar intolerável, já que nessas famílias não eram raros os casos de incestos e violências, elas vislumbravam encontrar nessa nova realidade um refúgio capaz de acolhe-las, dando-as suporte emocional e estabilidade financeira. Para ter uma ideia do poder repressivo normativo da Igreja perante a família medieval, devemos lembrar que ela regulava a atividade sexual dos casais dentro do casamento, permitindo assim que o sexo fosse praticado menos de uma vez por semana visando apenas á procriação, assim sendo, a única posição sexual permitida pela Igreja era a do “missionário” (atual papai e mamãe) onde a mulher se estabelecia em baixo do homem mantendo uma posição totalmente passiva, enquanto o homem acima dela, desempenhava o papel ativo e dominante. Para os cristãos, ela é a única posição apropriada porque, segundo são Paulo, a mulher deve sujeitar-se ao marido. O recato entre quatro paredes era tamanho que, em alguns lares mais tradicionais, o casal transava com um lençol com um furo no meio.

Dentre as varias indagações surgidas durante a pesquisa ao analisar as fontes, uma das que mais despertou inquietação foi a seguinte: De que forma as prostitutas viviam em uma sociedade onde os caminhos dignos atrelados ao sexo feminino estavam vinculados ou a virgindade (freira) ou ao casamento (mãe), onde a igreja defendia que não era possível considerar crime estuprar uma prostituta, já que como profissional do sexo ela não poderia recusar o estupro, onde a estabilidade matrimonial favorecia a burguesia, a aristocracia, a Igreja e os camponeses abastados, sendo a aventura sexual fora do casamento mal vista, pois colocaria em perigo os acordos de propriedade, a pureza da linhagem do sangue e a honra das famílias, onde o casamento é visto como uma armadilha, o fim da liberdade e o inicio da responsabilidade tendo como única saída a procura desesperada pelo sexo extraconjugal.

Analisando alguns dos valores que a igreja semeava podemos ressaltar: a virgindade, a castidade e o matrimonio.

Dentro da virgindade todos eram conduzidos a imitar a vida de Cristo e a de sua mãe Maria. Ambos eram utilizados como exemplos de um afastamento aos desejos carnis ao que foram recompensados por Deus. Maria era assim a genitora do messias,

²⁰⁹RICHARDS, Jeffrey. **Sexo, Desvio e Danação: as minorias na idade média**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1993. p. 36.

um exemplo de que o ser humano poderia ser sim escolhido pelo divino amor de Deus e ser assim um exemplo de alegria e que saborearia no paraíso das benesses do Pai. Já Cristo encarnação do verbo e filho de Deus, a perfeição humana. É a esta perfeição que todos eram conduzidos pelos exemplos que estavam relatados no sagrado livro.

Já a castidade era alimentada pelos exemplos dos santos que largavam seus lares e seus casamentos para viver uma vida de santidade. Um homem ou uma mulher que assim seguisse estes exemplos, que eram encontrados nas hagiografias, poderiam carregar a certeza de que teriam uma vida plena e farta das mais belas e infinitas bênçãos celestiais. Afastar-se do pecado tornaria o homem cada vez mais próximo de Deus.

E o matrimônio era a tecla mais batida pela igreja. Um homem que quisesse ter uma vida sexual correta e sagrada deveria escolher uma mulher e tomá-la como esposa. E após as bênçãos devidas tomava a posse dela e seguia mais algumas regras que deveriam nortear as noites do casal.

Nesse contexto histórico desfavorável, estão presentes as prostitutas que por um lado são vistas pela Igreja como um mau exemplo, já que vão de encontro ao paradigma da mulher digna virgem ou da mãe de família, mas por outro lado, são toleradas sendo vistas como um mal necessário para a sociedade, pois por intermédio delas os homens afloram os seus impulsos sexuais, evitando assim a ocorrência de estupros contra as mulheres “dignas”.

O MAIS ANTIGO OFÍCIO DO MUNDO

Segundo Jacques Le Goff, a prostituição é considerada o mais antigo ofício do mundo.

As duas palavras que designavam o trabalho no medievo eram Opus e Labor. O Opus (A obra) é associado ao trabalho positivo criador e divino, enquanto o Labor (Pena) é associado ao trabalho negativo errôneo e penitente. Dentro desse duplo movimento de valorização e desvalorização do trabalho, as prostitutas enquadravam-se no trabalho laborioso, naturalmente considerado subalterno e desvalorizado, pois as suas praticas estavam relacionadas ao pecado, representado pelo sexo extraconjugal que não visava a procriação.

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFCG

No medievo as prostitutas exerciam as suas atividades laborais em grandes ou pequenos bordeis comunais ou privados, banhos públicos e outros lupanares²¹⁰. Nesses locais elas eram frequentemente violadas por grupos de jovens que buscavam com esses atos exercer e aguçar a sua virilidade, assim sendo, seus corpos sintetizavam as tensões sociais em um período onde as mulheres eram consideradas seres inferiores.

Vale salientar que os Bordéis presente em toda a Europa Continental onde as prostitutas consumavam o seu ofício eram dirigidos e construídos frequentemente com verbas municipais. Supervisores estipulavam os locais e as horas de prostituição e cobravam impostos das mulheres e dos cafetões. O mais famoso desses bordéis, o Casteletto, criado em Veneza por volta de 1350, atraía turistas sexuais de toda a Europa.

A maioria das cidades possuíam um bordel público. O bordel público de Tarascon, criado em 1374, foi ampliado antes do final do século e embelezado em 1449.

É bem verdade que as autoridades municipais tentaram regulamentar a prostituição para que os bordéis e saunas não se tornassem focos de contágio durante as epidemias e para que a população não fosse chocada por escândalo perto das igrejas. As saunas podiam pertencer a burgueses, até mesmo a instituições eclesiásticas. A abadia de Saint- Ettiénne de Dijon possuía as saunas Saint-Michel, o bispo de Langres, as da cidade. Os municípios as arredavam a 'abadessa' ou a um gerente que recrutava as meninas e zelava pela ordem no seio da pequena comunidade.

De acordo com Jacques Le Goff, um erotismo inteiramente particular denominado erotismo animalizado se desenvolvia no medievo, a sua principal característica, era a exacerbação do instinto animal inerente ao ser humano, bestializando-o, levando-o a atitudes irracionais, diante desse quadro “favorável”, em determinados momentos, as prostitutas aproveitavam-se dessa situação exercendo o seu labor nos locais mais inusitados como bosques, campos, florestas etc.

A RELAÇÃO ENTRE A PROSTITUIÇÃO E A IGREJA MEDIEVAL

As relações existentes entre a Igreja medieval e a prostituição eram ambíguas, não estavam resumidas apenas a opressão e a uma certa tolerância, já que a prostituição era vista pela igreja como um mal necessário capaz de regular as tensões sociais associadas ao sexo, essas relações em determinados casos eram “consolidadas” por

²¹⁰ Lupanare: (em latim, lit. "covil de lobas") termo que designava prostíbulos na Roma Antiga.

membros da Igreja como monges, cônegos e padres. Como fica evidente na citação abaixo:

Em Dijon os membros da igreja formam 20% da clientela dos banhos públicos e dos bordeis privados. Seculares e regulares, monges de antigas ordens e mendicantes, cônegos, padres e dignitários. Alguns deles chegam a figurar nos grupos noturnos, outros disputam no bordel²¹¹

Diante desses casos que envolviam membros eclesiásticos residentes em Dijon, surgiu um sentimento de reprovação popular que implicou em uma possível maculação da reputação do clero, mesmo com essa ameaça, esses acontecimentos não eram considerados verdadeiros escândalos pela maioria dos fiéis. Em contraposição, era considerado um objeto de escândalo, a existência de padres que vivam em concubinato²¹² ou se dedicavam a alcovitagem²¹³, atraindo assim moças ou mulheres casadas. Esses comportamentos de membros da Igreja eram considerados escandalosos ate certo ponto como vemos abaixo:

Nessa sociedade, a fornicção era admitida para todos os solteiros; pois bem, a reverencia pelos seculares ou pelos monges de antigas ordens não era tanta que eles pudessem ser imaginados como dotados de virtudes heroicas; os maridos e pais preferiam ver os jovens clérigos vigorosos das igrejas urbanas frequentarem as casas publicas ou de tolerância antes que tentarem suas esposas ou filhas. É possível que eles rissem, porem não os condenavam.²¹⁴

A prostituta era vista pela igreja como uma “assistente social”, já que auxiliava os homens na liberação de suas tensões sociais, testemunhando assim cotidianamente a miséria humana associada aos vícios sexuais.

Essa tolerância com a prostituição tem uma raiz teológica. Dois dos principais alicerces do pensamento cristão, Santo Agostinho e São Tomás de Aquino defenderam que a Igreja deveria parar de se incomodar com os prostíbulo porque eles seriam essenciais à ordem pública. Se proibirem a prostituição, o mundo será convulsionado pela luxúria.

São Tomás de Aquino, em sua obra-prima, a Suma Teológica, do século XIII, tem um raciocínio parecido. Ele concorda que a prostituição é um pecado capital, mas acha melhor deixar esse tipo de vício para o julgamento divino.

Donos de bordéis, ao lado de banqueiros, foram por muito tempo proibidos de

²¹¹ ROSSIAUD, Jacques. **A prostituição na Idade Média**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1991. p.48.

²¹² **Concubinato**: união livre e estável de um homem e uma mulher que não são casados um com o outro; amasio.

²¹³ **Alcovitagem**: servir (a alguém) de mediano em relações amorosas; arranjar amantes (para alguém).

²¹⁴ ROSSIAUD, Jacques. **A prostituição na Idade Média**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1991. p.48.

entrar em igrejas. A mulher desses profissionais só poderia frequentar a casa de Deus se admitisse, em público, que execrava a profissão do marido.

De acordo com um relato de 1509, havia em Veneza 11 mil prostitutas, o que correspondia a 10% da população da cidade. O número é certamente um exagero, mas mostra a percepção da época quanto à popularidade da profissão.

As prostitutas da Idade Média eram muito mais exposta do que hoje. As doenças sexualmente transmissíveis e a gravidez indesejada eram obstáculos que foram superados por elas. É claro que essas mulheres engravidavam, isso era algo inevitável. No entanto, existem histórias que afirmam que as prostitutas eram inférteis graças à sujeira extra que ficava acumulada no útero, sugerindo que as prostitutas desenvolveram métodos agressivos de contracepção. Sabe-se também que algumas mulheres se especializaram no fornecimento de ervas abortivas. Em um caso que acontece na Alemanha, no século dezesseis, uma ex-prostituta era conhecida por fornecer para outras mulheres ervas para "restaurar" a menstruação mensal.

A PROSTITUIÇÃO VISTA POR OUTRA PERSPECTIVA

Como resultado de um longo processo que teve início por volta do século XIV, nos primeiros anos do século XV, a prostituição começava a ser vista por uma outra perspectiva. Como fica evidente na citação abaixo:

A prostituição oficial ou tolerada por todos os poderes aparece portanto como um produto natural das estruturas demográficas, de uma ordem e de uma moral. Exerce uma função mediadora. e tanto no bordel como as abbayes²¹⁵ são considerados instituições de paz, entre os grupos etários e grupos sociais.²¹⁶

Durante o Século XIV, uma certa flexibilização em relação a sexualidade dos indivíduos começava a vigorar, mesmo mantendo-se até certo ponto no pensamento hegemônico da Igreja que é no matrimônio em uma sexualidade dominada pelo fiel, ritualizada pelas leis e sacralizada pelas intensões onde o ato carnal se reabilitava, começava a vigorar uma nova perspectiva sugerindo que a continência sexual não era por si mesma uma virtude, portanto a abstenção total do prazer carnal corrompia a

²¹⁵ Abbayes: Abadias em francês.

²¹⁶ ROSSIAUD, Jacques. **A prostituição na Idade Média**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1991. p.53.

virtude e a espécie humana. Essa nova perspectiva fica evidente na citação de Frei Laurent²¹⁷:

Alguns tipos (do pecado carnal) não são nem pecados mortais, pois são apenas movimentos da carne que não podem ser evitados (...). Desde que esses movimentos não sejam alimentados por bebidas, maus pensamentos, etc. Segue-se uma enumeração dos pecados cuja ordem é reencontrada, imutável, em obras mais tardias: "Três faltas devem ser sempre evitadas: o pecado contra a natureza em sua pessoa ou em outro, cobiçar a mulher do próximo e ser desonesto no matrimônio."²¹⁸

Vale salientar, que em uma sociedade onde eram praticados nas cortes principescas, jogos de amor no quarto das damas cobiçadas porém respeitadas, a satisfação dos desejos ocorriam nas salas baixas do palácio com as prostitutas que eram consideradas apenas objetos sexuais.

O conceito de amor medieval era o amor cortês. Podemos constatar que o seu surgimento ocorreu nas cortes ducais e principescas das regiões onde hoje se situa a França meridional, em fins do século XI, e que se propagou nas várias que enalteciam o "Ideal cavaleiresco". Na sua essência, o amor cortês era uma experiência contraditória entre o desejo erótico e a realização espiritual, um amor ao mesmo tempo ilícito e moralmente elevado, passional e autodisciplinado, humilhante e exaltante, humano e transcendente.

A teoria do amor cortês pressupõe uma concepção platônica e mística do amor, que pode ser resumida como: total submissão do enamorado à sua dama (por uma transposição do amor às relações sociais sob o feudalismo, o enamorado rende vassalagem à sua senhora), a amada é sempre distante, admirável e um compêndio de perfeições físicas e morais, o estado amoroso, por transposição ao amor dos sentimentos e imaginário religioso, é uma espécie de estado de graça que enobrece a quem o pratica, os enamorados são sempre de condição aristocrática, o enamorado pode chegar a comunicar-se com a sua inatingível senhora, após uma progressão de estados que vão desde o suplicante ("*fenhedor*", em occitano) ao amante ("*dрут*"). Trata-se, frequentemente, de um amor adúltero. Por isso, o poeta oculta o objeto de seu amor substituindo o nome da amada por uma palavra-chave ("*senhal*") ou pseudônimo poético.

²¹⁷ Frei Laurent: Diretor de consciência dos filhos do rei da França Felipe, o Ousado.

²¹⁸ ROSSIAUD, Jacques. **A prostituição na Idade Média**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1991. p.75.

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFCG

Em meados do século XIV, a fornicação²¹⁹ foi dividida em duas categorias, a primeira classificada como fornicação qualificada correspondia ao pecado da luxúria, englobava crimes públicos como raptos, adultério, incestos etc. A segunda classificada como fornicação simples, sem dúvida um pecado, porém unicamente a frequência exagerada era reprovada severamente. Dentre as duas fornicações a aceita pela Igreja era a fornicação simples, que foi desassociada de maldições que duramente tanto tempo a tinha perseguido. Como podemos constatar na citação abaixo:

Após a reforma e a repulsão do concubinato, a fornicação simples pareceu para os doutores da Igreja infinitamente menos perigosa, pelo menos quando era cometida por solteiros com mulheres realmente livres de qualquer vínculo, pois em caso contrário o jovem expunha-se a uma falta grave. Por isso Frei Laurent em sua *somme*, raciocinando de maneira um pouco teórica, ensina que o pecado da carne fora do matrimônio é mais grave se cometido com mulheres comuns do que com pessoas normais completamente livres “por que tais mulheres (as meretrizes) algumas vezes são casadas e não recusam nem irmão, nem primo. nem filho nem pai”²²⁰

Segundo São Tomas de Aquino, a consumação da fornicação simples deveria ser executada com uma mulher que certamente não pertencia ao pretendente, e sim quem era comum a todos. Nessas relações seguiram-se severamente as regras estabelecidas pelos eclesiásticos, como pode ser constatado na citação abaixo:

Alugar seu corpo por dinheiro e não por prazer. 2. estar livre de qualquer vínculo; portanto teoricamente estranha a cidade onde exercia o ofício, solteira ou viúva. Por essa razão, na prostituição pública de Florença, Dijon, Avignon ou Tarascon, encontra-se no século XV uma alta proporção de estrangeiras.²²¹

Fica evidente que para a Igreja a fornicação simples com prostitutas públicas não causava nenhuma consequência grave em matéria espiritual.

CONCLUSÃO

Segundo Jacques Rossiaud:

Se, no final do século XIV, “os homens temiam as mulheres” (G. Duby), seus netos dos anos 1450 agiam com mais tranquilidade. Escutemos novamente os operários de Lyon, da Borgonha e da Provença; eles vão ao

²¹⁹ Fornicação: Ato ou efeito de *fornicar*. Ter relações sexuais por puro prazer, para satisfazer os desejos da carne. Coito carnal.

²²⁰ ROSSIAUD, Jacques. **A prostituição na Idade Média**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1991. p.76.

²²¹ ROSSIAUD, Jacques. **A prostituição na Idade Média**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1991. p.76.

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFMG

bordel “diverti-se”, “passar bem”, “sentir prazer”, pois a “natureza os impele”, a “natureza os obriga”²²²

Ao produzir esse artigo, nos propusermos analisar a relação existente entre a prostituição e a Igreja Medieval, concluímos assim de forma satisfatória essa pesquisa constatando que a prostituição vista pela Igreja como um mal necessário, foi sendo paulatinamente aceita, tanto pela sociedade quanto pela Igreja durante o medievo.

Mesmo a sociedade medieval vendo-as de forma preconceituosa, segregando-as e marcando-as buscando diferencia-las das mulheres descentes, as prostitutas, que contribuíam na manutenção da ordem, tinham o seu lugar garantido devido a sua importância social. Embora algumas prostitutas terminassem suas carreiras na miséria, um certo número delas conseguiu se reinserir na sociedade, casando com parceiros. Em Poitou, Ettiéne Giboin, homem sem fé e sem lei desposou 'uma mulher de muito má vida, censurada e publicamente difamada por seu corpo'. Em Beaucaire, em 1480, um trabalhador casou-se com uma moça de bordel e o contrato assinado diante do notário indicava a situação dela.

Além disso, algumas prostitutas queriam se passar por burguesas e se vestir como elas, apesar das proibições - numerosas, prova de que elas não eram observadas. Em Paris, no começo do século XV, era proibido às moças de pouca virtude exibir sobre o vestido e o penteado botões de prata ou dourados, pérolas, cintos de ouro e de prata, saias ousadas, casacos forrados de pele de esquilo e fivelas de prata nos sapatos.

Quando iam à igreja, escreveu um cronista, levavam grossos livros que incapazes de ler por serem analfabetas. Entretanto, ficou impossível distingui-las das mulheres pudicas.

Uma nova era emergia no século XVI: a instituição se desmantelou. A proibição de todas as casas foi proclamada pelo decreto de Orléans de 1561. Mas muitas das casas municipais já tinham fechado suas portas antes disso.

As razões dessa evolução são muitas e complexas. Associava-se a prostituição mais à peste e ao contágio em geral do que às doenças venéreas. Junte-se a isso a política repressiva dos reis da França e os fatores demográficos.

Assim, no fim da Idade Média, a prostituição era aceita, institucionalizada até, porque ela afastava os homens das mulheres honestas e evitavam que eles se tornassem homossexuais. Evidentemente, a má conduta era malvista, e com respeito às prostitutas

²²² ROSSIAUD, Jacques. **A prostituição na Idade Média**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1991. p.99.

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFCG

existia uma atitude ambivalente. Contudo, embora a doutrina cristã proibisse as relações sexuais fora do casamento, e mesmo em seu interior as considerasse um mal indispensável para procriar, a prostituição floresceu.

REFERÊNCIAS

RICHARDS, Jeffrey. **Sexo, Desvio e Danação: as minorias na idade média**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1993

ROSSIAUD , Jacques. **A prostituição na Idade Média**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1991.

LE GOFF, Jacques. **Uma historia do corpo na idade media**. Le Goff, Jacques/ Nicolas Truong; Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006

MOORE, John C. inicia assim sua revisão do histórico e das armadilhas da expressão: "a origem da expressão 'amor cortês' é geralmente colocada em um dos dois séculos, o XIX ou o XX" (MOORE, John C., "*Courtly Love*": A Problem of Terminology". **Journal of the History of Ideas**, 40.4 (Outubro de 1979).

DITMORE, Melissa Hope. **Encyclopedia of Prostitution and Sex Work**. 2006.

AQUINO, Tomás de. **Suma Teológica**. v. I, parte I. 2ª ed. São Paulo: Edições. Loyola, 2001.

ESPAÇO, MEMÓRIA E ETNIA: A VILA DOS MORENOS COMO NARRATIVA E IDENTIDADE DE SI

*Marciano Gualberto Andrade Nascimento Junior*²²³

Faculdade Internacional do Delta-FID

juniornietzsche@gmail.com

RESUMO

O presente artigo, tem como objetivo através da pesquisa em História oral feita na *Vila dos Morenos*, trazer o discurso de Seu Pedro, o morador mais antigo desse espaço, que mostrou a importância das memórias contidas na Vila, sendo a memória e seus regimes de signos, dispositivo de sua função social que é de suma importância como consolidação da lembrança, e reflexões que giram em torno do vivido. O vínculo com épocas passadas, a consciência que se dá em ter a compreensão e percepção do ocorrido, traz para os regimes de tempos vividos no agora, a plenitude daquilo que nunca foi esquecido. Para que nossa memória possa ser contemplada com as memórias coletivas, deve-se perceber a luz dos testemunhos, e concordância entre suas representações.

Palavras-chave: História; Espaço; Memória; Etnia; Vila.

INTRODUÇÃO

A ação da narrativa é de suma importância para nossa humanidade, pois através desse dispositivo poder intermediado pela ação da palavra, os sentidos daquilo que aconteceu se instauram nos regimes de tempos atuais, em virtude do ritmo de percepção do outro, sendo essa a melodia que instaura significados e significantes a sua vida. A passagem da fala a escrita representa a concretização de uma fonte, que busca trazer luz ao sentido do que cada depoimento vem a representar.

Assim, tendo em vista o quão importante é evitar o silêncio e apagamento sobre experiências que remetem a memórias históricas e a importância da propagação e não destruição de suas narrativas, o trabalho de pesquisa aqui desenvolvido, desdobrou-se em coletar depoimentos do morador vivo e mais antigo da *Vila dos Morenos*, senhor Pedro de Alcântara de Souza²²⁴ que através de seu depoimento e potencialização de suas memórias coletivas, pôde propagar a produção que constituiu essa pesquisa, a luz da pluralidade de sentidos que somam e representam a citada Vila, e seus valores culturais que remetem a integração do seu “ Espaço, Memória e Etnia”.

Já que se trata daquilo que denomino “comunidade urbana”, e essa comuna se localiza dentro do Bairro Catandubas, ou seja: é uma comunidade dentro de um dos

²²³ Graduando do curso de licenciatura plena em História da Faculdade Internacional do Delta-FID.

²²⁴ Morador vivo e construtor das primeiras casas situadas na Vila do Morenos.

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFCG

maiores bairros da Cidade de Parnaíba, representando assim espaço, já o discurso coletado do morador mais antigo da comunidade é a propagação da memória, e todos os moradores daquele espaço serem negros e se auto declararem afrodescendentes brasileiros, representa sua etnia. Assim foi perceptível a importância da memória, ela vai unindo começo e fim, e a através de suas teias, liga o que foi e o por vir, pois como salienta Le Goff:

A memória onde cresce a História, que por sua vez alimenta, procura salvar o passado para servir de presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a salvação e não para a servidão dos homens. (LE GOFF, 1924, p. 477).

Foi notório a não conformidade dos morenos com a ocultação de sua história e valores culturais, pois ao observar o brilho nos olhos daquele senhor que veio a luz na década de 50 em Parnaíba, e hoje reverbera seus 67 anos de idade com toda sua potência de fala e propagação de memória, durante muito tempo ele e sua comunidade foram marginalizados por serem negros e viverem em uma parte mais isolada do ponto central da Cidade, com a intenção de reduzi-los ao silêncio, sendo que isso acaba por emanar a necessidade de instituir seus mecanismos de resistência a cada momento, pois como salienta Abdias Nascimento:

Durante séculos, por mais incrível que pareça, esse duro ignóbil sistema escravocrata desfrutou a fama, sobretudo no estrangeiro de ser uma instituição benigna, de caráter humano. Isto graças ao colonialismo português que permanentemente adotou formas de comportamentos muito específicos para disfarçar sua fundamental violência e crueldade. Um dos recursos utilizados nesse sentido foi à mentira e a dissimulação. A consciência do mundo guarda bem viva a lembrança do colonialista Portugal encobrindo sua natureza racista. (NASCIMENTO, 2017, p. 59).

SOBRE O PROCESSO QUE OS MOVIMENTOU ENQUANTO FORÇA EXISTENTE

Partindo para o pressuposto que simboliza os significados e significantes da culminação dos morenos até o Estado do Piauí chegando a Cidade Litorânea, sabe-se que os primeiros de seu povo, vieram para Parnaíba em um ato memorável de fuga das grandes secas que se perpetuaram no estado do Ceará, em busca de uma qualidade de vida mais plena, salientando que a seca é um fato natural de grande repercussão social

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFMG

de datação do período inicial da colonização portuguesa no país e representa um fenômeno de desdobramento climático.

O senhor Pedro em seu depoimento, relatou que seus pais João Bezerra e dona Raimunda, em sua culminação a procura de melhores condições de vida, quando aqui chegaram para sobreviverem exerciam o ofício da pesca artesanal do caranguejo (crustáceo do mangue).

Assim gerando renda e propagando seu próprio sustento, sendo notório a grande importância que a atividade da pesca artesanal do caranguejo teve para o seu povo, pela manutenção da vida, pela valorização da identidade cultural e fixação do homem à terra, dentro das condições que ele acabou conhecendo e aprendendo, até saber administrar cotidianamente; que é o contato com ecossistema manguezal, seus mistérios, encantos, saberes.

Assim o ofício aqui suscitado, foi apenas uma das formas de viver que os morenos exerciam como pressuposto de propagação de sua sobrevivência, tanto a partir das gerações iniciais de seu Pedro e as que se estabeleceram depois da dele como filhos e netos, exerciam atividades extras sendo um acréscimo de renda, o ancião relata:

“Rapaz, era pescador, a gente fazia de pesca, carvão, a gente fazia tudo, roça. Foram os velhos mesmo que me ensinaram, meus coroaos, meus pais, nós andávamos por dentro dos manguezais, e nem caminhar direito nós caminhávamos, andávamos com os quatro pés irribo do raizal. Rapaz era luta senhor. Aprendemos ligeiro, isso aí só não tem é leitura mas, naquele nosso tempo quase não tinha mesmo negócio de colégio não. É só trabalhar, que os velhos botavam a gente para ir trabalhar era cedo, dez anos, doze a gente já ia para luta. Rapaz, a gente saia cedo, saia de manhãzinha, e quando era oito horas, do nosso trampo já vinha chegando já. Ninguém levava nada não porque não tinha, só quando chegasse com a profissão é que a gente vendia e era os braços da gente tirando o caranguejo mesmo”.²²⁵

Percebe-se que ter direito a memória é ter direito à identidade, tais lembranças são distintas, e dentro do campo das cidades e sua coletividade de seres e saberes, se dão através de jovens e velhos, homens e mulheres, aqueles que emanam opressão, e outros que residem na mais tranquila expressão do seu ser. Assim por meio da História oral, foi notório os dispositivos de poder que se deram em virtude da consolidação do direito que se perpetuou relacionado aos signos permeados pela memória e veracidade desses mecanismos de saber que se concretizaram através da oralidade memorial.

²²⁵ Entrevista realizada com o Senhor Pedro de Alcatra de Souza, residente vivo e mais antigo da Vila dos Morenos, para a consolidação do presente Artigo, em 31 de março de 2018.



Fotografia 17 – Dia 31/03/2018 entrevista na Vila dos morenos.
Fonte: (GUALBERTO, 2018).

A produção aqui consolidada põe o conhecimento científico relacionado a temática abordada, instituído principalmente pela memória e etnia, à disposição da sociedade em virtude de tentar mudar esses vetores de apagamentos, representando confiança e segurança através dos dispositivos de saber em suas zonas múltiplas de intensidade, ressaltando que tudo que parte de um princípio de subjetivação também produz múltiplas intensidades de lembrança, pois como salienta Deleuze & Guattari:

As subjetivações, as totalizações, as unificações são, ao contrário, processos que se produzem e aparecem nas multiplicidades. Os princípios característicos das multiplicidades concernem a seus elementos, que são *singularidades*; a suas relações, que são *devires*; a seus acontecimentos, que são *hecceidades*; (quer dizer, individualizações em sujeito); a seus espaços-tempos, que são espaços e tempos livres; a seu modelo de realização, que é o rizoma (por oposição ao modelo da árvore); a seu plano de composição, que constitui *platôs* (zonas de intensidade contínua); aos vetores que atravessam, e que constituem territórios e graus de desterritorialização.(DELEUZE & GUATTARI, 1925-1995, p. 10-11).

Um de meus maiores interesses nessa pesquisa, é trazer para as pessoas a importância de que a memória tem uma relação direta com os testemunhos. A memória possui a vitalidade potente e inseparável entre a vida social e cultural histórica em vias diretas de relações de poder com os testemunhos, trazendo signos de experiências que foram vividas e ainda se dão como propagação de costumes significados.

Nessa teia que tem como principal nome o relato, vão adquirindo significados e significantes enquanto fontes de análise social que se dão em virtude do estudo da fala e da importância que ela tem como identidade do indivíduo. Em toda a força existente

nessa rede de representações, em todo deslocamento de análises, procurou-se entender os dispositivos de poder que se interligavam através dos fios conectores de cada fato, refletindo sobre relações que se associam ao cenário apresentado, nesse caso a própria Vila dos Morenos.²²⁶



Fotografia 2 - Dia da entrevista na Vila dos Morenos em 31/03/2018.

Fonte: (GUALBERTO, 2018).

HISTÓRIA CULTURAL DO DESILVOLVIMENTO: OS MORENOS E SEU ECOMUSEU

As relações sociais são ordenadas e propagadas no mundo experimentando através das formas da sociedade e à essência da cultura tendo como pressuposto as séries de discursos dos povos. Sendo essas teias a sua análise intensiva, primeiro subjetivada e logo depois do processo de reflexão, torna-se múltipla na matéria das experiências; não como uma ciência experimental em busca de leis globais, mas como uma ciência interpretativa, à procura dos signos que envolvem as palavras através da reflexão, nos levando além de todo começo possível, depois nos fazendo retornar a análise em praxe do vivido como percepção do conhecimento em virtude do contato com o outro e de suas memórias coletivas.

²²⁶ Comunidade Urbana localizada dentro do Bairro Catanduvás na Cidade de Parnaíba-PI.

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFMG

Dentro das concepções que tive ao entrar em contato com os escritos do teórico Hugues de Varine²²⁷, pude perceber dentro de uma das suas grandes visões de mundo, que a Vila dos Morenos é um “Ecomuseu da Comunidade Urbana”, ou seja: seu espaço permeado pelas luzes que compõe seus sentimentos emanados pelo existir, com suas cores, pessoas, devíres e clima, se introduzem nesse Ecomuseu. Assim à Vila é esse museu situado dentro do ambiente, e as memórias das pessoas que nele residem com suas estruturas de significação, seus costumes e valores culturais, são o patrimônio, com as memórias contidas nesse museu ambiente, desdobrando-se puramente como sistema simbólico e suas relações internas entre esses elementos, passando então a caracterizar todo o sistema histórico cultural de fluxo do discurso pois:

Hugues de Varine participa da “ invenção do mais famoso experimento no sentido de criar algo novo no campo dos museus, da memória e do patrimônio: o museu da comunidade urbana Le Creusot-Monteau (Saône-et-Loire), chamado inicialmente “Museu do homem e da indústria” e depois “Ecomuseu da Comunidade Urbana Le Creusot-Monteau.” Esta “aventura” do termo por ele “inventado” e logo consagrado e a experiência única do que foi considerado o primeiro ecomuseu – prolongada por muitas décadas sob sua orientação, e na década de 1990, sob a sua presidência – foram relatadas em seu livro “A Iniciativa Comunitária”, publicado na mesma Coleção Museologia, da Editora W, distribuída pelas Presses Universitaires, de Lyon, em 11. (DE VARINE, 2013, p. 12-13).

Assim é notório que o Ecomuseu da Vila é um meio cultural de veiculação da história do desenvolvimento de suas memórias e realidade étnica, e tem como missão detectar as intensidades emergentes, e pela sua exposição subtrair o sentido do que se faz dentro dessa teia de signos territoriais.

Percebe-se assim a importância das comunidades e sua união, pois as comunidades são a felicidade do encontro que sobrevive as várias formas de repressão, são coletivas por dentro e por fora no interno de cada densidade no laço de seu seio, não somente pelas pessoas que a compõe, mas pela energia espiritual que lhe proporciona felicidade. Começa então um processo de libertação confrontando suas forças com a realidade sendo sua própria base de sustentação emanada pelas verdades que a compõe e alicerçam suas bases.

O princípio dessa comunidade não é oposição à metrópole e seu enraizamento local, com tanto que não prejudique seu espaço, pois o grande problema é que medida que a cidade aumenta e aquilo que é tido como moderno relacionado a um padrão

²²⁷ Teórico da Museologia Social, historiador e arqueólogo pela Universidade de Paris. Foi diretor do Conselho Internacional de Museus (ICOM).

normativo de edificação, vai segregando e tentando expulsar as pessoas e seus valores culturais, assim fazendo essa segregação social e territorial.

Uma das grandes deteriorações que o sistema capitalista propaga é a exploração; seja ela de pessoas ou lugares, por isso as múltiplas formas de resistências das comunidades tendem a continuar seu processo insurrecional em vários lugares do mundo, até a última gota de vitalidade e força, pois o movimento expansivo de constituição das comunidades deve duplicar a medida que sua História cultural se propaga através das narrativas que as representam nos signos de sua veracidade, pois como salienta o Comitê Invisível:

Uma verdade não é uma visão do mundo, mas o que os mantém ligados a ele de forma irreduzível. Uma verdade não é algo que se detenha, mas algo que nos move. Ela faz-me e desfaz-me, ela afasta-me de muita coisa e torna-me parecido com aqueles que a experimentam. O ser isolado que a ela se agarra encontra alguns dos seus semelhantes. Na verdade, todo processo insurrecional parte duma verdade que não se cede. (INVISÍVEL, 2003, p. 111-112).

Descrevendo a essência social da memória dos morenos, a lembrança nos mostra que o modo que se dá em virtude da maneira de lembrar é tanto individual quanto social, mas a coletividade dessa comunidade transmite e reforça as lembranças, sendo que aquela pessoa que as recorda, no caso aqui suscitando o senhor Pedro, vai pondo a memória para trabalhar a partir da luz dos signos do que ele vivenciou, e mesmo individualizando a memória da comunidade em algumas partes, dentro da teia do que recorda e como recorda, faz com que o tempo da memória social fique; porque perpetua-se o trabalho de lembrar.

A maioria dos moradores da Vila são parentes, daí tem-se uma interpretação que se dá fortemente como pressuposto de família, emergindo essa forma primordial de socialização e propagação de valores culturais na imanência e transcendência de seus significados e significantes quando o ancião traz a narrativa das memórias que se dão em virtude dos costumes da sua comunidade.

As comemorações, a origem do nome da Vila no qual é passado de geração em geração, o orgulho que o senhor Pedro tem em afirmar que a Vila nunca irá morrer, que os morenos sempre estarão presentes em regimes de tempos diferentes para contar sua História e continuar a instaurar esse dispositivo de percepção de espaço na proporção do tempo, é emanada no presente discurso:

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFMG

Rapaz, os costumes é todo fim de ano a gente fazer uma festa aqui, dia de sábado de aleluia, tudo a gente faz festa, mas é até bom, dá muita gente. As festas aqui é como começa dez horas, amanhece o dia, e as negradas ainda fica bebendo por aí todo tempo até meio dia e quando o sol esquenta é que eles começam a esmorecer. Já a origem do nome da Vila, quem botou foi o seu Raimundinho do ônibus que morava aqui no Catandubas, que fazia transporte aqui pro Catandubas, então ele botou esse nome da Vila dos Morenos, e essa Vila dos Morenos surgiu eu nem sei dizer qual foi o ano pra cá e até hoje ela continua, é como eu disse: “ela vai continuar até o final da vida de todos os Morenos.” Aqui só morava moreno, aqui na vila, só morava morenos aqui nessa vila, não morava gente branca não, agora foi que chegou gente branca aqui, mas aqui só existia negros, não existia gente branco não.²²⁸

No registro fotográfico que se perpetuará a seguir, relato de maneira expositiva e dialogada o momento em que em uma foto com o senhor Pedro e seus dois filhos: Cosme e Edilson, e logo na sequência segue-se a foto do ancião e alguns netos e com os citados filhos, pretendi imortalizar na História através da produção aqui aludida, essa realidade social, étnica, patrimonial e da memória, passando à não somente se reverberar em minha mente e na de cada moreno, mas nas memórias coletivas de cada pesquisador que foliar a composição de cada lauda do presente artigo.



Fotografia 3 – Registro com o senhor Pedro e dois de seus filhos: Cosme e Edilson.
Fonte: (GUALBERTO, 2018).

²²⁸ Dia 31 de março de 2018, realizei a entrevista com o residente vivo e mais antigo da Vila dos Morenos, Senhor Pedro de Alcântara de Souza, que verbalizou alguns costumes, tradições e a origem do nome da Vila, para a consolidação do presente Artigo.



Fotografia 4 – Senhor Pedro com filhos e netos. Fonte: (GUALBERTO, 2018).

“ A memória é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento. Frequentemente, as mais vivas recordações afluíam depois da entrevista, na hora do cafezinho, na escada, no jardim. ” (BOSI,1994, p. 39). Assim podemos perceber cada marco identitário que se reverbera em cada cidadão que reside nesse espaço, enquanto os afrodescendentes brasileiros que são; transpirando sua realidade racial e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os signos étnico-culturais que constituem à estrutura desse escrito, começou pela reflexão geral sobre o fenômeno da memória em si, marcando seu nexos mais íntimo com a vida social procurando entender a função da memória que se deu em virtude do discurso do morador mais antigo da Vila dos Morenos, construtor das primeiras casas localizadas naquele espaço, propagando suas memórias, sendo transcritas e transformadas em fonte como narrativa de sua História; vendo as imagens do presente e evocando a representação do passado.

É na significância das lembranças dos idosos que podemos verificar uma História social bem desenvolvida, pois eles já passaram por determinados tipos de sociedade com marcos consistentes diversos que inclusive aumentam a experiência do

vivido, pois a narração de sua própria vida é o testemunho mais plausível das maneiras que o ser humano tem que lembrar, isso é sua memória e o espírito que nela reside; emanando diariamente a lembrança que conserva o passado dos indivíduos.

Assim meus irmãos, em minha tentativa de inventariar o real e a memória, bem próximo de mim ressoa o canto da emoção, e meu coração bate acelerado como um tambor transcendendo e clamando as forças de Orum e dos Orixás. Aqui lhes deixo essa oferenda como compromisso e amor a luta do nosso povo negro, em memória de nossos ancestrais. Que felizes possamos semear nossa força e sucesso nos terreiros férteis da vida; e como saudação ao ponto enérgico que acredito: Okê Arô Oxóssi. Meus irmãos, encerro meu lugar de fala com algumas palavras de um grande Filósofo e Psiquiatra negro.

*Sou negro, realizo uma fusão total com o mundo, uma compreensão simpática com a terra, uma perda do meu eu no centro do cosmos: o branco, por mais inteligente que seja, não poderá compreender Armstrong e os cânticos do Congo. Se sou negro não é por causa de uma maldição, mas porque, tendo estendido minha pele, pude captar todos os eflúvios cósmicos. Eu sou verdadeiramente uma gota de sol sob a terra...
(Franz Fanon).*

REFERÊNCIAS

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças dos Velhos/** Ecléa Bosi.- 3. ed. - São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

Comissão da anisia no (Brasil). **Marcas da Memória: história oral da anistia no Brasil/** Organizadores: Antônio T. Montenegro, Carla S. Rodeghero, Maria Paula Araújo. – Recife: Ed. Universidade da UFPE, 2012. 212p.

Fanon, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas /** Frantz Fanon ; tradução de Renato da Silveira . - Salvador : EDUFBA, 2008. p. 194.

Gilles Deleuze e Felix Guattari. **Mil Platôs.** Capitalismo e Esquizofrenia. Vol. 1, São Paulo, Editora 34, 1995.

GUALBERTO, M. (2018.). **Fotografia 1-** Entrevistando seu Pedro na Vila dos Morenos. Parnaíba, Piauí, Brasil.

GUALBERTO, M. (2018). **Fotografia 2** - Parte interna da Vila dos Morenos. Parnaíba, Piauí, Brasil.

GUALBERTO, M. (2018). **Fotografia 3** - Ríregistro com o senhor Pedro e um de seus dois filhos: Cosme e Edilson após a confluência da entrevista. Parnaíba, Piauí, Brasil.

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFCG

GUALBERTO, M. (2018). **Fotografia 4** - Senhor Pedro com filhos e netos. Parnaíba, Piauí, Brasil.

LE GOFF, Jacques. 1924, **História e Memória**/ Jacques Le Goff; tradução Bernardo Leitão... [et al.] – Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

INVISÍVEL, Comitê. **A Insurreição que Vem**/ França: 2007.

NASCIMENTO, Abdias do. 1914 – 2011, **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**/ Abdias Nascimento. – 2. ed. – São Paulo: Perspectiva, 2017.

VARINE, Hugues de. **As raízes do futuro: o patrimônio a serviço do desenvolvimento local**. Hugues de Varine; trad. Maria de Lourdes Parreiras Horta. 1º Reimpressão – Porto Alegre: Medianiz, 20013.

**LENDAS E SUPERSTIÇÕES EM “BRASIL AÇUCAREIRO”: O
FOLCLORE CANAVIEIRO E DO ENGENHO NOS ESCRITOS DE
ADEMAR VIDAL ENTRE 1943 A 1944**

*Maria Joedna Rodrigues Marques*²²⁹
(UFCG)
joednnarodrigue@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar os textos de Ademar Vidal publicados na Revista “*Brasil Açucareiro*” entre 1943 a 1944, referentes às lendas e superstições pertencentes ao folclore canavieiro e do engenho paraibano. A problematização pauta-se em compreender os elementos elencados, as simbologias, os sujeitos e objetos referenciados, para assim, entendermos como estes são compositores dessas narrativas culturais. Para isto, utilizamos nove narrativas folclóricas publicadas nessa temporalidade, as mesmas foram localizadas no acervo da Hemeroteca Digital Brasileira (Biblioteca Nacional Digital). Desta forma, utilizamos como aporte teórico-metodológico as discussões acerca do uso de periódicos como *fonte histórica* com Tânia Regina de Luca (2006); o *folclore* a partir de Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2013) e os conceitos de *lendas e superstições* com Luís da Câmara Cascudo (1999).

Palavras-chave: folclore; periódico; Ademar Vidal;

Este trabalho faz parte de uma pesquisa monográfica em desenvolvimento, acerca da “identidade cultural paraibana” na obra do folclorista Ademar Vidal entre 1941 a 1950 (temporalidade provisória). Assim, para compreendermos como a sua produção folclórica/cultural permite a elaboração de uma paraibanidade, investigamos a partir de sua obra e dos ciclos intelectuais dos quais participou, a dimensão discursiva, as propostas identitárias através dos estudos folclóricos e os elementos/simbologias elencados enquanto singularidade para a elaboração dessa identidade.

Desta forma, utilizamos nove publicações, de 1943 a 1949, na revista “*Brasil Açucareiro*”, pautadas nas lendas e superstições referentes ao folclore canavieiro e do engenho paraibano, para problematizarmos os aspectos compositores dessas narrativas,

²²⁹Graduanda em História pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em História e Cultura – (GEPHC/CNPq/UFCG).

assim como, eles são compreendidos e apresentados. Os textos estão disponíveis no acervo da Hemeroteca Digital Brasileira (Biblioteca Nacional Digital).

Também é do nosso interesse entendermos o uso de periódicos enquanto *fonte histórica*, já que, percebemos a utilização desse meio comunicativo, como divulgador de ideias, discursos e das pesquisas de âmbito cultural, folclórico e social, principalmente, no contexto do século XX, sendo assim, um elemento de destaque no cenário intelectual.

O periódico é carregado de possibilidades para a produção historiográfica, visto a diversidade temática e as abordagens culturais, além de outras dimensões categóricas e temáticas, tornando-se frutífero aos questionamentos postulados na pesquisa histórica. Ainda como aponta Tânia Regina de Luca no texto “*História dos, nos e por meio dos periódicos*” (2006): “As várias tarefas desempenhadas por esses intelectuais subordinavam-se, não raro, às demandas políticas das facções oligárquicas proprietárias dos jornais e que igualmente detinham as chaves que controlavam o acesso ao cenário da política.” (LUCA, 2006, p.124). Esses intelectuais são responsáveis por divulgar em periódicos os cenários políticos, ao mesmo tempo, que a produção e temática vincula-se a uma perspectiva ou abordagem cultural, mantém relações seja nas linhas ou entrelinhas com a dimensão política que direciona ideologicamente esses periódicos criados a partir das instituições ligadas ao Estado.

A autora contextualiza e historiciza tanto o uso do periódico como fonte histórica, como abordagens básicas para lidar com esse tipo de fonte e possibilidades temáticas e metodológicas. Alude aos trabalhos realizados, a partir da década de 1970, com periódicos e como essa dimensão intelectual permitiu contribuições ao campo historiográfico, ressaltando a forma de se entender a fonte histórica e a própria História.

Ainda, segundo Jacques Le Goff “O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder.” (LE GOFF, 1990, p.545), isto, nos conduz a refletir sobre a elaboração, a proposta e o poder presente nas produções humanas, independente da forma ou formato do *documento*, este é fruto de seleções, visões de mundo, discursos, grupos sociais, diferenças e semelhas. Por tanto, o periódico se mostra como um difusor de seu grupo, seja dos escritores, editores e investidores.

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFMG

A revista “*Brasil Açucareiro*” (1934-1990?) atuou como órgão oficial do Instituto do Açúcar e do Alcool (IAA)²³⁰, este foi criado através de um decreto em 1º de junho de 1933, “com o objetivo de orientar, fomentar e controlar a produção de açúcar e álcool e de suas matérias-primas em todo o território nacional.” (CPDOC, 2018), tendo atuação interrompida na década de 1990. A proposta do periódico era divulgar o cenário açucareiro, canavieiro e usineiro, com a exposição da produção alcançada, as novas ações adotadas para administração, investimento e intervenção nesses setores, por parte do Estado.

Na página da Hemeroteca Digital²³¹ a revista é apresentada como um periódico quinzenal, dirigida pela “Comissão de Defesa da produção de Açúcar (RJ)”, estão disponíveis edições de 1932 a 1979. Percebemos que consta outro nome “Economia e Agricultura”, passando a ser “Brasil açucareiro” a partir de outubro de 1934, não sabemos ao certo quando parou de circular. Visto ainda que, na Hemeroteca só constam números da revista até 1979, a ausência de outras edições e a lacuna em pesquisas que utilizam a revista como fonte contribuem para falta de informação. O Instituto responsável pelo periódico foi extinto na década de 1990, por isso atribuímos à esta década o fim de sua circulação. Ainda, encontramos o artigo “*A evolução da oferta de máquinas e equipamentos para o setor sucroalcooleiro do Brasil*” (2008), autoria de Carlos Eduardo de Freitas Vian e *et.al*, que utiliza a revista para analisar os anúncios, no mesmo a uma referência da revista de 1988, evidenciando que a revista foi extinta posteriormente à década de 1970.

Desta forma, percebemos que as informações acerca do periódico são, ao mesmo tempo, variadas e escassas. Apesar da dificuldade em traçar uma trajetória do periódico, percebemos a sua circulação durante o governo de Getúlio Vargas, continuando após a instalação da Ditadura militar, compreendemos essa continuidade pela própria proposta do órgão, já que estava vinculado a um instituto estatal.

Ainda, segundo Jean François Sirinelli:

As revistas conferem uma estrutura ao campo intelectual por meio de forças antagônicas de adesão - pelas amizades que as subtendem, as fidelidades que arrebanham e a influência que exercem - e de exclusão- pelas posições tomadas, os debates suscitados, e as cisões advindas. Ao mesmo tempo que um observatório de primeiro plano da sociabilidade de microcosmos intelectuais, elas são aliás um lugar precioso para a análise do movimento das

²³⁰ Ver CPDOC. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/instituto-do-acucar-e-do-alcool-iaa>>.

²³¹ Ver em: <http://bndigital.bn.br/acervo-digital/brasil-acucareiro/002534>

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFMG

ideias. Em suma, uma revista é antes de tudo um lugar de fermentação intelectual e de relação afetiva, ao mesmo tempo viveiro e espaço de sociabilidade, e pode ser, entre outras abordagens, estudada nesta dupla dimensão. (SIRINELLI, 2003, p.249)

Também estamos nos referindo a um veículo de sociabilidade, um meio de encontro, debates e embates. Como podemos perceber na edição da revista de dezembro de 1949, na qual, apresenta-se no início da sessão “Política açucareira”, uma resposta acerca da representatividade e interferências nas escolhas dos representantes dos produtores na direção do IAA, estruturada a partir de uma Comissão executiva formada por 5 membros do governo e 8 dos produtores:

Não há, pois, exagero [sic] em dizer que o Instituto é dirigido pelos produtores, uma vez que representam a maioria dos membros que integram o seu Conselho diretor. Que se alega, em oposição a essa tese? Nada de positivo. Argüe-se [sic] apenas que a presidência da autarquia organiza como quer a representação das classes. Não há nenhuma prova nesse sentido, nenhuma acusação séria e fundada. Apenas palavras e palavras. (BRASIL AÇUCAREIRO, 1943, p.3)

Como bem sabemos as palavras não são “apenas palavras”, elas exprimem relações de força, poder e possuem sentidos que estão além dos expostos pelas mesmas, são reprodutoras e ao mesmo tempo assumem os discursos, ou seja, os questionamentos sobre a direção de uma instituição diretamente ligada ao governo, com altos cargos representativos, que despertaram o interesse e motivaram disputas de poder. Ao longo dessa primeira parte, há colocações que explicam como eram escolhidos os representantes, as justificativas que corroboravam a existência dessa Comissão e de sua estrutura.

Ainda, nesta edição foram realizadas explicações sobre a produção e custo canavieiro e seus derivados, além de um rebatimento a uma imprensa paulista que realizara críticas ao IAA, a defesa do mesmo parte de depoimentos de setores vinculados ao instituto, dirigindo-se também ao presidente vigente, Getúlio Vargas. Após, esses momentos de defesas, é exposta uma página com a legislação em vigor decretada em novembro de 1943, assegurando o poder do IAA sobre a comercialização do álcool produzido no país.

Assim, pela natureza da revista encontramos informações referentes à economia, produção brasileira e até do cenário internacional, mas também produções ligadas a esses espaços canavieiros e dos engenhos, de âmbito cultural, social e folclórico, por isso, apresentava categorias como “Diversos”, “Folklore”, “História”,

entre outras; contou com diversos colaboradores, como Joaquim Ribeiro, Sodré Viana e o paraibano Ademar Vidal²³² que publicou entre, 1943 a 1945, 21 textos divididos entre o folclore canavieiro, do engenho paraibano e da História do açúcar na Paraíba.

Antes de abordarmos a produção vidaliana no periódico, devemos pensar um pouco sobre o autor e parte de sua obra: o paraibano erradicado no Rio de Janeiro, a partir de 1944, herdou da família paterna a relação com a imprensa. Teve uma carreira jurídica ativa, exerceu o cargo de Procurador da República, manteve-se nos ciclos intelectuais atuantes, principalmente até a metade do século XX, que influenciou a sua escrita ao âmbito cultural. Chegou a fundar na Paraíba a Sociedade Paraibana de Folclore que existiu entre 1941 a 1943, além de ter sido membro da Sociedade Brasileira de Folclore²³³ (1941-1963) presidida por Luís da Câmara Cascudo, também atuou como presidente do Instituto Histórico Geográfico Paraibano²³⁴.

Esses percursos elencados foram selecionados por demonstrarem as interações sociais, as elaborações de si enquanto estudioso cultural, além das agitações que possibilitaram a singularidade de sua produção. Afinal, as trajetórias tomadas permitiram novos contextos de vivências e reinvenções do escritor e do sujeito no seu meio social. Assim, essas experiências delinearão a necessidade de embarca nas tendências da sua época, a elaboração de identidades nacionais, perpassando pelas locais. Por isso, a pesquisa que se desenvolve acerca de sua produção folclórica debruça-se sobre os elementos identitários.

A produção do historiador Durval Muniz Albuquerque Júnior possibilita compreender a difusão e elaboração de discursos enraizados sobre a região Nordeste, este aponta como o discurso folclórico foi utilizado para confirmar e produzir discursos que perpetuam uma imagem à esta região. A partir da obra “A Feira dos Mitos” (2013), percebe-se como o Nordeste foi e é um espaço marcado por discursos construídos diversas vezes pelos folcloristas, nos permite visualizar grupos de sujeitos que estão significando, representando e justificando este espaço através da sua atuação.

²³²Ver: RAMOS, Adauto. *Ademar Vidal: sùmula bio-bibliogràfica*. João Pessoa, 1999. MELLO, José Octàvio de Arruda. *Ademar Vidal – Diversidade, Erudição e “Entusiasmo” nos seus inèditos*. João Pessoa, 2001. VIDAL, Alice. *Ademar Vidal: para não esquecer*. Personal, 2010. ROSA, Maria Nilza Barbosa. *Usos, costumes e encantamentos: a cultura popular na obra de Ademar Vidal*. Tese (Doutorado em Letras)- àrea de concentraçãõ em Literatura Brasileira, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

²³³Ver: BARROS, Ewerton Wirley Silva. *Nos enredos do folclore: Luís da Câmara Cascudo no movimento folclórico brasileiro (1939-1963)*. 2018. 102f. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) - Licenciatura em História, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2018.

²³⁴INSTITUTO HISTÓRICO GEOGRÁFICO PARAIBANO. *O que é o IHGP?* João Pessoa. Disponível em: <http://www.ihgp.net/oqueoihgp.htm>. Acesso em: 21 maio. 2018.

Albuquerque Júnior apresenta que o Folclore não possui uma conceituação específica, defendida e perpassada, os letrados caracterizam o uso do termo como “estudo” (Albuquerque Jr., p.83) sobre uma cultura popular, sobre práticas, hábitos e costumes realizados por pessoas pertencentes a uma classe “subalterna” dos mesmos que realizam tais estudos. Em sua maioria o folclorista, é o letrado, provém de uma classe elitista e acredita que tais “elaborações culturais” estão prestes a desaparecer, por isso a necessidade de resguardar essas elaborações. Ainda, por esses grupos populares apresentarem práticas culturais que segundo esse grupo elitista classificavam e definiam especificidades e singularidades de um espaço, esses grupos estudados eram vistos como guardiões de uma cultura originária.

Ao mesmo tempo, os estudos folclóricos permitiram e possibilitaram marcar discursos sobre o regional e o nacional, principalmente sobre o Nordeste que segundo Albuquerque Júnior:

[...] através de suas pesquisas, de seus escritos, de suas ações institucionais e de suas práticas, foram definindo e instituindo o que deveria ser visto e dito como sendo a cultural desta região, aquilo que seria típico, particular, singular, autêntico deste espaço e que manifestaria, portanto, sua própria essência, sua própria identidade. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, p. 21, 2013).

Perceber Ademar Vidal enquanto um folclorista é tentar analisar sua obra segundo os preceitos que estabeleceram os estudos folclóricos, percebê-lo como um construtor de um discurso marcado e fundamentado por outros intelectuais que definiram uma identidade a partir dos estudos culturais. Desta forma, o Folclore apresentou-se como um saber institucionalizado, uma ferramenta que definiu espaços e discursos.

Como já foi abordado, o periódico possui diversas redes de elaborações, capazes de demonstrar atuações, discursos e poder. Embarcamos nos textos publicados na revista “Brasil Açucareiro” com o intuito de identificarmos os elementos construtores dessas narrativas folclóricas. Em uma curta temporalidade²³⁵, 1943 a 1944, Ademar Vidal publicou nove textos: “*O rato vermelho*” (12/1943), “*A caldeira que geme*”(01 /1944), “*Os passeios do vulto branco*” (02/ 1944), “*A serpente do canavial*” (03/ 1944), “*Para onde vai a fumaça*” (04 /1944), “*No que deu a mentira*” (05 /1944), “*A noite no*

²³⁵A produção folclórica continuou em 1945, em decorrência da quantidade optamos por selecionar esse primeiro conjunto de textos de 1943 a 1944. Ainda, a partir de setembro de 1944 a maio de 1945, os textos passaram a ser sobre a História do Açúcar na Paraíba, localizamos nove edições.

engenho” (06 / 1944), “*Como será a alma?*” (07/ 1944), “*O carro encantado*” (08 /1944).

Para compreendermos como cada narrativa é composta e seus elementos característicos, optamos em descrever cada texto e analisá-lo. Ainda, partimos dos significados de lenda e superstições a partir do livro “*Dicionário do folclore brasileiro*” (1999) escrito por Luís da Câmara Cascudo. Segundo este, a *lenda* refere-se à:

Episódio heroico ou sentimental com elemento maravilhoso ou sobre-humano, transmitido e conservado na tradição oral popular, localizável no espaço e no tempo. De origem letrada, lenda, legenda, “legere”, possui características de fixação geográfica e pequena deformação. Liga-se a um local, como processo etiológico de informação, ou à vida de um herói, sendo parte e não todo biográfico ou temático. [...] Os processos de transmissão, circulação, convergência, são os mesmos que presidem a dinâmica da literatura oral. É independente da psicologia coletiva ambiental, acompanhando, numa fórmula de adaptação, seus movimentos ascensionais, estáticos ou modificados... (CASCUDO, 1999, p. 511)

Enquanto as superstições:

Resultam essencialmente do vestígio de cultos desaparecidos ou da deturpação ou acomodação psicológica de elementos religiosos contemporâneos, condicionados à mentalidade popular. São milhões de gestos, reservas e atos instintivos, subordinados à mecânica do hábito, como gestos reflexos. As superstições participam da própria essência intelectual humana e não há momento na história do mundo sem sua inevitável presença. [...] A superstição é sempre de caráter defensivo, respeitada para evitar mal maior ou distanciar sua efetivação. Os sinais exteriores são os amuletos que, incontáveis, transformaram-se em adornos e jóias e vivem na elegância universal dos nossos dias. Essa legítima defesa estende-se às zonas íntimas do raciocínio humano e age independente de sua ação e rumo... (CASCUDO, 1999, p. 837)

Assim, a lenda é elaborada dentro de um contexto histórico localizável, repassado por meio da oralidade marcando um grupo de indivíduos, podendo sofrer alterações em decorrência da natureza de transmissão, podendo ligar-se a uma ideia heroica. Assim, revela em seu enredo características sobre aqueles que alimentam essas histórias, seja pela composição do cenário e personagens ou pelo desenrolar da mesma.

Já as superstições pautam-se na tentativa de defesa, podendo possuir uma relação com um ensinamento, uma moral, tornando-se um meio de evitar certas ações. Vincula-se a uma ideia de proteção, tendo ligação com a mentalidade humana, ou seja, presa-se pela sobrevivência, acompanhando o homem ao longo de sua existência, portanto sua localização não é específica, podendo naturalizar essas ações e crenças.

A primeira narrativa “O rato vermelho” foi publicada em dezembro de 1943, trata-se de uma *lenda* sobre um rato vermelho de canavial conhecido como “Punaré”,

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFMG

que possui carnes venenosas tóxicas aos humanos, exemplifica com o caso da família Gororoba, desgraçada por se alimentar do mesmo; durante as noites se torna um monstro, os meninos têm medo e não fazem maldades com o rato; só ataca os cortadores de cana se antecipar a colheita do canavial:

Só na hipótese desta ser colhida antes da safra é que o roedor procura reagir com as suas forças disponíveis. E reage forte: pega-os de varias maneiras. Vem uma diarreia infundável, dores no buxo que não terminam, e, sobretudo, uma confusão na cabeça que só passa fumando muito, nada comendo.[...] Por estes motivos justos, eis porque se verifica a existência de uma profunda consideração pelo roedor, havendo necessidade que ele viva descansando entre suas canas... (VIDAL, 1943, p.40)

Percebemos alguns elementos estruturais da lenda: o rato personagem central, é vermelho tornando-o diferente de outros roedores, vive no canavial o cenário principal da lenda e só ataca seus perseguidores ou reage contra os que alteram o ciclo da colheita. Podemos perceber sua localização e também associamos as vivências em torno do canavial. Nos trechos “uma profunda consideração” (VIDAL, 1943, p.40) e “Não é bicho sagrado não, porém é um prestigioso criador de superstições.” (VIDAL, 1943, p.40), conseguimos perceber uma interação criada, assim, nos deparamos com aspectos que caracterizam uma lenda e também traços de superstições. A narrativa aponta a existência de um ciclo natural da safra que deve ser respeitado, caso contrário há severas consequências executadas pelo rato vermelho.

A segunda narrativa “*A caldeira que geme*” datada de janeiro de 1944, apresenta o cotidiano do trabalho no engenho, as cantorias dos Negros, o trabalho braçal; “o ambiente mostra-se muito agradável” (VIDAL, 1944, p.12) até o momento do gemer da caldeira “A sentença foi proferida e dela ninguém escapará” (VIDAL, 1944, p.12), segundo a crença era o prenúncio da morte do proprietário do engenho, o mesmo tenta demonstrar uma descrença, mas pouco tempo depois a morte chega à casa-grande. Este enredo direciona-se à vertente da superstição, a caldeira tem um papel central sendo o anunciador do presságio trágico, enquanto os trabalhadores ficam assustados o dono desfaça, mas ciente de que não costuma haver enganos nos avisos. Neste caso não havia como se evitar os acontecimentos, diferente da primeira narrativa que podia-se evitar os danos do rato vermelho, nesta narrativa a principal função é alertar a tragédia que está predestinada.

Em fevereiro de 1944 foi publicado o terceiro texto “*Os passeios do vulto branco*”, inicia-se apresentando o hábito de contação de história e como nessas

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFMG

partilham as superstições que passadas entre gerações. Percebemos as interações entre lendas e superstições devido a própria facilidade em transmitir tais crenças, sendo acrescentadas nas narrativas folclóricas:

Na vida dos engenhos bem que se sabe de uma porção da historias com seus motivos procedentes. Vive-se num meio de fantasias e superstições que vem dos antepassados. Não é negocio feito agora. Vem atravessando gerações sem se perder. O fato é que para justificar qualquer coisa há uma historia a se contar como verdadeira. (VIDAL,1944, p. 15)

A lenda refere-se à região da Várzea, onde era comum haver muitos escravos, a narrativa tem como localização o engenho Santo André, especificamente sobre o senhor de engenho que castigava de forma severa e violenta. Após a sua morte a sua alma passou a habitar o canavial, segundo a crença das pessoas da região, a alma ficou presa para pagar por seus atos em vida. A partir dessa historia há um aprendizado e uma justificativa, a necessidade de ter boas para que a alma não passe pelos tormentos da dívida adquirida, assim, sua libertação ou castigo relaciona-se as ações.

A quarta narrativa datada de março de 1944, “*A serpente do canavial*” refere-se a uma lenda de uma serpente verde que protege o canavial de estranhos, o “animal fantasma” (VIDAL, 1944, p.26) defende até mesmo do excesso de água, de outros animais arrastadas pelas enxurradas e das pragas que se instalam. Este animal é retratado como monstro em sua aparência: “Na escuridão a serpente se confunde com o canavial. E dizem que ela tem inúmeros olhos. Possui pernas em quantidade, é coisa também que toda gente sabe.” (VIDAL, 1944, p. 26), percebemos uma necessidade em disseminar o medo para evitar a invasão nos canaviais estrangeiros, principalmente a noite.

A quinta publicação foi abril de 1944 “*Para onde vai a fumaça*” trata-se acerca da fumaça expelida no engenho, na Várzea paraibana, possuindo duas interpretações: a primeira advinda da casa-grande “[...] quando o bueiro vomita escuro, havendo moça na família do amo, e que esteja em ponto de casamento, arrisca-se a ficar solteira, titia velha para tomar conta dos sobrinhos ou filhos adotivos; [...]” (VIDAL, 1944, p.30), a segunda, comum entre o povo é que o brilho da estrela mais pálida da constelação do cruzeiro do sul está diretamente relacionado com o tom da fumaça dos engenhos, já que a fumaça escura não permite à estrela mostrar seu brilho. O desafio enfrentado pelo engenho é ausência de madeira adequada para que a fumaça seja “limpa” e branca, já que há uma escassez na Várzea paraibana dessa madeira apropriada, sendo necessário

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFMG

trazer de outras regiões. Como demonstrado são duas formas de compreender um mesmo evento, cada grupo cria ou atribui significados que condizem com suas crenças, estas aos poucos tornam-se superstições.

O sexto texto “*No que deu a mentira*” foi publicado em maio de 1944 tem como proposta explicar como surge o negro, a lenda foi repassada por Mestre Alípio vaqueiro administrador do Engenho Itaiupú. A mesma refere-se a uma visita de Jesus à uma camponesa que tinha muitos filhos, por vergonha escondeu alguns em quarto, ao ser perguntada sobre o que havia ela afirmou que seria um depósito de carvão: “Sendo carvão nada mudará a cor” (VIDAL,1944, p.28), após ver os filhos negros, a mulher ficou desesperada, um dos apóstolos recomendou que levasse os filhos ao rio Jordão, ao chegar quase não havia água, molhando apenas as palmas das mãos e o solado dos pés. Através dessa narrativa, percebemos a necessidade de explicar a existência do negro, sendo associada a uma mentira tendo uma conotação negativa.

A sétima narrativa foi publicada em junho de 1944 “*A noite no engenho*” refere-se ao Engenho Japungú, após a morte do dono foi abandonado, tornou-se um local mal assombrado. À noite voltava-se aos velhos tempos, sendo visível, principalmente, em noites de luar, “Japungú continua a viver” (VIDAL, 1944, p.37), o cotidiano ressurgia, o trabalho braçal, as músicas e os gritos do senhor. A história tem como proposta repassar as vivências do engenho, as saudades que torna o mesmo ativo apesar de estar em ruínas, pelo menos durante o dia.

O oitavo texto publicado em julho de 1944 “*Como será a alma?*” aborda sobre a compreensão sobre a alma, sendo discutida nas rodas de conversas dos senhores e dos moradores como aponta o autor:

A população da Zona da Mata é muito religiosa...[...] Tem a religião católica uma influência decisiva nesse povo de tendências boas. Vive do trabalho para o trabalho. E é muito supersticioso. ” [...] “E sobre a alma o povo faz absurdas conjecturas. Acredita (não é toda gente que assim pensa: é certamente uma minoria com raízes africanas e que gosta de “contar histórias”, pondo-se muito séria ao referir façanhas onde entram colaborações das estrelas, da lua, do sul e dos ventos: também dos animais e até da flora) que a alma não passa de uma lagarta ora verde, ora amarela e ora encarnada. [...] mas a lagarta não acertou o aminho de regresso, perdeu-se no canavial...(VIDAL,1944, p.28)

A forma de se acreditar na alma e como esta porta é relativa às vivências e as crenças religiosas que cada indivíduo ou grupo tem. Há em comum a ideia de pagar as dívidas cometidas, alguns acreditam que na terra. O autor aponta que os sujeitos de raízes

africanas defendem outra forma à alma, mantendo ligação com a natureza, fazendo parte da mesma, porém os que defendem essas vertentes são entendidos como incrédulos, pela influência católica, também comum à região.

A nona narrativa “*O carro encantado*” foi publicada em agosto de 1944 pauta-se no hábito de contar histórias “No terreiro da casa grande se encontram vários trabalhadores fumando e conversando de cócoras. [...] Quando não toca e não dança, na história é que acha o melhor refúgio – uma especie de manancial certo e abundante, oferecendo assunto inesgotável.” (VIDAL, 1944, p.68), entre elas, o carreiro Pedro Braz conta que avistou Zuza outro carreiro, morto havia pouco tempo, adentrando o açude. O mesmo foi considerado mal assombrado, sendo comumente avistado um carro de boi encantado, que desaparece em meio das águas. As histórias partilhadas ligam-se ao cotidiano, ao tempo de trabalho ou a forma, são destacados os animais e os objetos que fazem parte desses hábitos.

Assim, após apresentarmos alguns elementos dessas narrativas culturais, podemos traçar algumas características. As mesmas são pertencentes em sua maioria a Várzea paraibana, região de produção canavieira e dos engenhos. Ainda, essas histórias carregam marcas dessas vivências, associadas ao cotidiano, a safra, o trabalho braçal, o hábito de contar histórias que eram repassadas entre gerações. Por isso, percebemos nas lendas traços de supersticiosidade, as mesmas referem-se também a natureza e o cuidado com a mesma.

Em nossas palavras finais, queremos destacar que este trabalho faz parte de um estudo maior pautado nesses elementos discursivos que constroem a obra vidaliana no âmbito cultural e folclórico, além de sua trajetória no Movimento Folclórico. Assim, evidenciamos que essas narrativas fazem parte da própria abordagem do periódico, o “*Brasil Açucareiro*” tinha como proposta divulgar o cenário canavieiro, do engenho e das usinas que produziam álcool e açúcar. São esses espaços retratados nas lendas mencionadas, carregadas com explicações sobre a natureza e seus ciclos. Pela própria facilidade de transmissão, percebemos que os elementos de superstições foram adaptados as histórias, tornando possível pela oralidade repassar as mensagens, os avisos e as cautelas. Ainda, a circularidade, não ficava presa à um grupo, com a convivência essas crendices são disseminadas, ou seja, havia uma interação entre crenças, mesmo que não fossem absorvidas, cumpriam o papel de expansão.

Desta forma, percebemos a relevância de se produzir a historiografia utilizando como fonte os periódicos, ricos em redes intelectuais, sociabilidade, disputas, relações de força e poder. Sendo uma produção carregada por seu contexto de produção, evidenciando seus sujeitos, suas concepções e interesses. Lidamos ao longo desse breve estudo com uma revista criada a partir da manutenção estatal, disseminando o discurso de produção nacional, de uma política de interferência, assim, seu papel também foi disseminar uma ação estatal.

Por isso, um dos discursos escolhidos para fazer parte da revista, foi o folclórico, enaltecendo as narrativas comumente passadas e disseminadas por essas regiões de produção. Como percebemos na produção vidaliana, lendas e superstições em circularidade, como meios explicativos e formas de entender e sentir o mundo e as vivências.

Portanto, nos deparamos com um contexto de produção marcado por esses discursos culturais, os mesmos foram compreendidos como formas singulares capazes de alicerçar uma nacionalidade. Ao pensarmos o contexto paraibano abordado nessas narrativas e no próprio autor, evidenciamos sujeitos, espaços, objetos, a natureza, o canavial, o engenho, lendas, superstições e credices como elementos culturais compositores de características unas. Assim, entendemos a produção vidaliana nesses enredos que marcaram boa parte do século, o folclore enquanto um discurso, elaborado por intelectuais e sujeitos que embarcam nessas dimensões culturais para montar e disseminar outros discursos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **A feira dos mitos: a fabricação do folclore e da cultura popular (Nordeste 1920-1950)**. São Paulo: Intermeios, 2013.

BARROS, Ewerton Wirlley Silva. **Nos enredos do folclore: Luís da Câmara Cascudo no movimento folclórico brasileiro (1939-1963)**. 2018. 102f. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) - Licenciatura em História, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2018.

CASCUDO, Luís da Câmara. Lenda. In: _____. **Dicionário do folclore brasileiro**. 12. Ed. São Paulo: Global, 2012, p. 511.

_____. Superstições. In: _____. **Dicionário do folclore brasileiro**. 12. Ed. São Paulo: Global, 2012, p. 837.

CPDOC. **Instituto do Açúcar e do Alcool**. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/instituto-do-acucar-e-do-alcool-iaa>>. Acesso em: 01 set. 2018.

HEMEROTECA DIGITAL. **Brasil Açucareiro**. Disponível em: <<http://bndigital.bn.br/acervo-digital/brasil-acucareiro/002534>>. Acesso em: 01 set. 2018.

INSTITUTO HISTÓRICO GEOGRÁFICO PARAIBANO. **O que é o IHGP?** João Pessoa. Disponível em: <<http://www.ihgp.net/oqueeoihgp.htm>>. Acesso em: 21 maio. 2018.

LE GOFF, Jacques. Documento/ Monumento. In: **História e memória**. Campinas: Unicamp, 1990, p. 535-553.

MELLO, José Octávio de Arruda. **Ademar Vidal** – Diversidade, Erudição e “Entusiasmo” nos seus inéditos. João Pessoa, 2001.

POLÍTICA AÇUCAREIRA. **Brasil Açucareiro**. Rio de Janeiro, vol 22, n.6, dezembro 1943, pp. 3-10.

RAMOS, Adauto. **Ademar Vidal**: súmula bio-bibliográfica. João Pessoa, 1999.
SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: REMOND, René (Org.). **Por uma história política**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003, p. 231-269.

VIAN, Carlos Eduardo de Freitas et al. A evolução da oferta de máquinas e equipamentos para o setor sucroalcooleiro do Brasil. In: **Revista de História & Economia Regional Aplicada**, vol 3, n.5, jul-dez 2008.

VIDAL, Ademar. A caldeira que geme. In: **Brasil Açucareiro**, Rio de Janeiro, vol 23, n.1, janeiro 1944, pp.12-13. Biblioteca Nacional: Hemeroteca Digital Brasileira.

_____. A noite no engenho. In: **Brasil Açucareiro**, Rio de Janeiro, vol 23, n.6, junho 1944, pp. 36-37. Biblioteca Nacional: Hemeroteca Digital Brasileira.

_____. A serpente do canavial. In: **Brasil Açucareiro**, Rio de Janeiro, vol 23, n.3, março 1944, pp. 26. Biblioteca Nacional: Hemeroteca Digital Brasileira.

_____. Como será a alma? In: **Brasil Açucareiro**, Rio de Janeiro, vol 23, n.1, julho 1944, pp.28. Biblioteca Nacional: Hemeroteca Digital Brasileira.

_____. No que deu a mentira In: **Brasil Açucareiro**, Rio de Janeiro, vol 23, n.5, maio 1944, pp. 28. Biblioteca Nacional: Hemeroteca Digital Brasileira.

_____. O carro encantado In: **Brasil Açucareiro**, Rio de Janeiro, vol 24, n.2, agosto 1944, pp. 68-69. Biblioteca Nacional: Hemeroteca Digital Brasileira.

_____. O rato vermelho In: **Brasil Açucareiro**, Rio de Janeiro, vol 22, n.6, dezembro 1943, pp. 39-40. Biblioteca Nacional: Hemeroteca Digital Brasileira.

_____. Os passeios do vulto branco In: **Brasil Açucareiro**, Rio de Janeiro, vol 23, n. 2, fevereiro 1944, pp.15-16. Biblioteca Nacional: Hemeroteca Digital Brasileira.

_____. Para onde vai a fumaça In: **Brasil Açucareiro**, Rio de Janeiro, vol 23, n. 4, abril 1944, pp. 30. Biblioteca Nacional: Hemeroteca Digital Brasileira.

VIDAL, Alice. **Ademar Vidal**: para não esquecer. Personal, 2010.

ROSA, Maria Nilza Barbosa. **Usos, costumes e encantamentos:** a cultura popular na obra de Ademar Vidal. Tese (Doutorado em Letras)- área de concentração em Literatura Brasileira, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

A IMPORTÂNCIA CULTURAL DO TEATRO DE BONECOS EM MOGEIRO PB, PELAS MÃOS DE SEU PAULO DO BOI

Vitória Olimpia Albertini Gondim
Graduanda em Licenciatura História pela UFCG
Vitoriagondim2@gmail.com

RESUMO

O presente estudo possui como proposta o resgate histórico e cultural local de Mogeiro pelas mãos de Paulo José da Silva que aos 80 anos confecciona bonecos de babau e animais manualmente, engrandecendo a cultura local e proporcionando o resgate histórico através do desfile realizado no carnaval, o seu “bloco da boneca” que leva a amostra todas as suas obras. Cultura que prevalece até hoje pelas mãos do mesmo artesão depois de mais de 50 anos, tendo a oportunidade de fazer a análise de história oral, que nos conta como foi trazida a cultura e suas dificuldades na permanência no município de Mogeiro na Paraíba, resgate importante para o registro da arte local que é esquecida e perdida no tempo, para a análise de história oral fazemos diálogo com Le Goff, que trabalha a história oral na partilha de idosos com o historiador.

Palavras-chave: Mogeiro; Boneco de Babau; História local.

INTRODUÇÃO

O artigo aqui apresentado é um dos objetos de pesquisa desenvolvida para resgatar a história local da cidade de Mogeiro, na Paraíba. Este trabalho tem como peça principal seu Paulo da Silva, que aos 80 anos de idade se dedica a confeccionar seus bonecos. Apesar de ter uma idade bastante avançada, seu Paulo rompe barreiras do conhecimento e de classes sociais. Tive o privilégio de conversar com seu Paulo, onde ele partilhou suas memórias e seus desejos de confeccionar seus bonecos. Para compreender melhor a fala de seu Paulo, utilizei como base para as entrevistas de História oral, o livro de Le Goff²³⁶. Onde ele explica de que forma devemos interpretar o relato, já que a história contada por um idoso por vezes é falha, como acontece na divisão temporal que ele cria para contar fato do seu cotidiano.

²³⁶ Le Goff, História e memória. Editora Unicamp, 1990

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFCG

A importância cultural confeccionada por seu Paulo é uma história viva que rompe gerações, enfrentando as dificuldades de confeccionar seus bonecos, uma vez que vivia de engenho em engenho procurando a sobrevivência, comparando aos dias de hoje, que é prioritariamente tecnológico, deixando de lado a simplicidade de como seu Paulo detalha em sua entrevista “arma uma torra e brincar a noite toda”. Hoje corre-se o risco de ficar esquecido no tempo já que os próprios cidadãos não têm conhecimento sobre a cultura do teatro de bonecos e não mencionam interesse na preservação, e o interesse em dar continuidade na cultura do teatro de bonecos na cidade de Mogéiro. Esta falta de interesse é relatada por ele em sua entrevista *Já pelejei para alguém aprender a fazer os bonecos, mais ninguém quer. Diz que é muito difícil. E que não tem jeito pra fazer...* (Paulo Jose da Silva, 2018)

O seu bloco de carnaval é lembrado por muitos da cidade, até os dias de hoje, podemos ver em tempo de carnaval o bloco na rua, composto por crianças e burricas e bonecos confeccionados por seu Paulo, o qual não poderia ficar de fora, fazendo questão de não deixar a criançada de seu bairro ficar sozinha. Todo alegre, sai junto ao seu bloco, que a mais de 30 anos desfila, enfrentando suas dificuldades, mas com sua simplicidade abrilhanta a pacata cidade de Mogéiro.

Seu trabalho foi reconhecido pela pesquisa elaborada por Isabela da Costa Brochado que consistiu no dossiê apresentado ao IPHAN parava a solicitação do título de patrimônio cultural do Brasil, em setembro de 2014²³⁷. Seu Paulo guarda seus certificados e premiações como tesouro. Participando como um dos protagonistas da pesquisa, motivou-se, apesar das dificuldades enfrentadas, a não desistir, característica esta citada por Isabela em seu artigo; e por Seu Paulo em entrevista. *Isso é história cultural do Brasil, eu não vou parar de fazer não...* (Paulo Jose da Silva, 2018)

Nosso foco não se compõe nas datas e registro cronológico, por se tratar da história oral concedida por seu Paulo, às datas passam a ser dificilmente lembradas por seu ele devido a sua idade avançada, que, entretanto, não se torna uma problemática, já que sua lucidez faz com que a sua narrativa se torne um quebra-cabeça no qual podemos compreender o tempo a que ele se refere.

²³⁷Izabela da Costa Brochado. Teatro de bonecos popular do nordeste- Mamulengo, babau, João redondo, e Cassimiro coco: patrimônio cultural do Brasil, revista arte da cena, Goiana v.1 p.67 a 87. Outubro de 2014/março de 2015. Disponível em <HTTP://www.revistas.ufg.br/index.php/artce>. Acesso em 10 de agosto de 2018.

O TEATRO DE BONECOS

O teatro de bonecos é uma cultura nordestina, que teve seu trabalho resgatado recentemente, com uma pesquisa, que levou anos e ligou os estados de Ceará, Paraíba, Pernambuco, Rio Grande do Norte e Brasília. Em cada região se dá um nome diferente a seu boneco, em Pernambuco é chamado de mamulengo, na Paraíba babau, no estado do Rio Grande do Norte, Cassimiro coco e em Ceará João redondo. Os bonecos geralmente são confeccionados em madeira, feitos a mão, cada brincante, é como são chamados os artesãos que produzem e encena tem seu jeito e sua característica personificada de produzir seu boneco, alguns deles são mecânicos com movimentos de boca e olhos. Mais não é o caso de seu Paulo, que constrói o corpo dos bonecos em pedaços de madeiras únicas, sem ser separados pela cintura.

Sua pintura é de traços simples, que transmite o esforço que seu Paulo enfrenta a pintar seus bonecos com pouca visão e sem recursos.



(Foto acervo do autor)

TRAJETÓRIA DE VIDA

Seu Paulo José da Silva nasceu em 26 de junho de 1937. Viveu no interior de Recife- PE, onde passou sua infância junto com seus pais trabalhando nos engenhos da

região. Ele, em sua entrevista relembra que *a usina olho d'água*, sua diversão quando ainda criança, era a cria dos seus bonecos, onde montava seu espaço, que ele chama de *tora*²³⁸. Que era a madeira por onde os bonecos ficavam para fazer a dramatização da história. Era um momento de diversão para todos que trabalhavam arduamente nos engenhos e que se encontravam nas *vendas*²³⁹, para conversar e jogar dominó.

“O primeiro que me chamou foi um caba que tinha uma venda, di primeiro chamava venda não tinha essas coisas de supermercado não, ai me chamou, ai... Me chamou, lá dentro do engenho, La no barracão dele, ai eu cheguei , tava lá era difícil compra um pano , mai ai a gente fazia de saco, ai a gente foi, brincava aculá a noite todinha, era comprando, era tomando cachaça, e a gente brincando aculá” (Paulo José da Silva,2018)

Sua vinda para a cidade de Mogeiro se deu ao logo de muito tempo, enquanto procurava trabalho. Quando tinha em média seus 12 anos, veio à cidade de Mogeiro para trabalhar, na produção de agave e cana-de-açúcar, e diante desse vai e volta, procurando de engenho a engenho à procura da sobrevivência, veio definitivamente para Mogeiro. Ele lembra que a cidade era ainda conhecida como Riacho Mogeiro, em memória ao riacho que cruzava o local.

Diante das idas e vindas seu Paulo casou-se e começou a morar em Mogeiro, trabalhando como pedreiro, carpinteiro e agricultor. Em um de seus dias de trabalho onde ele pintava uma casa com *cal hidratado*²⁴⁰, a substancia caiu em seu olho e por ela ser muito agressivo e ele não possuir precauções de segurança durante o uso além de não se dar conta do que poderia vir a acontecer, ao longo dos dias a sua visão foi sendo afetada , ao ponto de ter que tirar o olho atingido. Mesmo com seu acidente, ele não deixou de lado a produção de seus bonecos, agora com sua deficiência visual e idade avançada.

Em foto seu Paulo confeccionando um braço na madeira, em seu ateliê, que fica ao lado da sua casa, uma simples casa de barro.

²³⁸ Tronco de uma árvore que é utilizado para construir o cenário em que o brincante manipula seus bonecos.

²³⁹ Estabelecimento de venda de alimento e utensílios de cozinha e vestimenta

²⁴⁰ Qualquer produto (pulverulento, pastoso etc.) resultante da hidratação da cal virgem. Disponível em <https://www.google.com.br/search?q=o+que+%C3%A9+cal&oq=o+que+%C3%A9+cal&aqs=chrome..69j57.4595j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em 26 de agosto de 2018.



(Foto acervo do autor)

Em 2009, foi convidado a participar do encontro de teatro de bonecos em João Pessoa, onde mostrou seu trabalho junto com outros brincantes. Recebeu seu mérito por suas criações e o reconhecimento, já que o encontro fazia parte de um dossiê que foi entregue ao IPHAN, que até hoje ele guarda seu certificado com muito carinho além de sua foto com os demais participantes. Não sabendo que em 2015 o teatro de boneco de babau seria tombado pelo IPHAN, com o resultado da pesquisa feita por Isabela da Costa Brochado, tornando suas obras patrimônio cultural do Brasil. O resultado de sua apresentação que gerou entusiasmo é citado no dossiê apresentado ao IPHAN onde sua mulher relata todo seu empenho depois do seu reconhecimento:

Ainda sobre o tema, a equipe de pesquisa da Paraíba ressalta: As principais surpresas que tivemos foram com o estado de motivação que os brincantes se encontravam. Após terem participado do 1º Encontro de Brincantes do Babau da Paraíba, em maio de 2009 na cidade de João Pessoa, muitos Mestres voltaram às suas casas decididas a não mais parar de brincar o Babau. Isso porque alguns já não brincavam mais há algum tempo. Ao chegarmos à casa de Mestre Paulo (Mogéiro-PB), por exemplo, sua mulher perguntou: “Vocês são de João Pessoa?” Respondemos: “Somos!” A Senhora: “Pois minha gente, depois que esse home voltou de João Pessoa, não parou mais de fazer buneco. A vida dele é nesses buneco, já pegou pau, já fez cabeça, já fez foi coisa demai...” (dossiê Teatro de Bonecos Popular do Nordeste Mamulengo, Babau, João Redondo e Cassimiro Coco Como Patrimônio Cultural do Brasil, Brasília, junho de 2014 pag37)

Seu Paulo faz um recorte automático de quando fazia seus bonecos, mas ele não expressa noção de que o fato foi ocorrido a mais de 40 anos atrás, tenta lembra nome de coronéis que já faleceram e pessoas importantes na cidade. O seu tempo se limita a criação de uma linha temporal que não enfatiza os anos em que ele não brincava, ele

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFMG

lembra-se aparte do momento em que ele se torna peça chave de uma pesquisa de Isabela Brochado que foi feita a nove anos, e depois relata suas lembranças 40 anos atrás, como ele começou a produzir e a brincar. No livro de Le Goff podemos ver essa orientação feita pelos olhos de Bloch:

Marc Bloch não aceitava que esse trabalho fosse estritamente tributária da cronologia: seria um erro grave pensar que a ordem adotada pelos historiadores nas suas investigação devessem necessariamente modelar-se pela dos acontecimentos, para restituírem a historia o seu movimento verdadeiro, seria muitas vezes vantajosos lerem-na, como dizia Maitlat “ ao contrario” {IBID,PP.48-49}. Daí o interesse de um método prudentemente regressivo [IBID.p 55]. Prudentemente, isso é, que não transporte ingenuidade o presente para o passado e que não procure por outras vias um trajeto linear que será tão ilusório como o sentido contrario. Há rupturas e descontinuidade inultrapassáveis de um sentido para o outro. (LE GOFF pg.12 anos: 1990)

O BLOCO DA BONECA

O bloco da boneca foi criado por seu Paulo cerca de 40 anos atrás, quando reunia amigos e crianças para brincar carnaval em seu bairro em Mogeiro.

Apesar de simples, seu bloco é tradição em Mogeiro, tendo seu registro até pela câmara municipal de vereadores da cidade.

Tive o privilégio de ver seu desfile neste ano de 2018, tendo em seu desfile o boi que é referencia a seu nome, a *burraca*, *alauça* e *papangu*.



(Foto acervo do autor)

DIFICULDADES E PERMANECIAS

Diante de suas dificuldades, seu Paulo sempre foi perseverante não só sobre sua trajetória. A matéria prima do boneco feito de madeira é tirada por ele, que faz a seleção dos pedaços de madeira dentro vegetação de seu bairro. Seus instrumentos para confecção já estão bastantes gastos, e ele não possui de todas as ferramentas, tanto que na nossa primeira foto podemos ver na foto ele confeccionando a mão com uma faca que não é apropriada.



(Foto acervo do autor)

A sua pintura é feita por ele mesmo, que encontra bastantes dificuldades na falta de tinta específica, já que não possui nenhum incentivo financeiro, Tanto que a maioria é comprada por ele para pagar depois, quando receber sua aposentadoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minha grande motivação de escrever este artigo foi para mostrar que em nosso cotidiano estamos convivendo com uma cultura preciosíssima, que na da maioria das vezes passa despercebido por não darmos importância à trajetória de vida e suas

Anais da X Semana Nacional de História CFP/UFCG

dificuldades enfrentadas. Cultura e arte não se limitam a serem considerados monumentais mais sim, a serem impactantes diante da realidade que nós vivemos. O belo está na superação de vida, na permanência da arte. Esta é a importância cultural do teatro de bonecos.

A historicidade permite a inclusão no campo da ciência histórica de novos objetos da história rural, das mentalidades, da loucura, da procura de segurança a través da época, chamarmos de non-événemential a historicidade de quem não temos consciência enquanto tal.(LE GOFF,P. 120 ANO:1990)

Preservar essas memórias é fundamental para a construção de um país secular. A história não se limita apenas a história dos senhores economicamente bem, pessoas de nome conhecido ou apenas história da área urbana , a história é tudo que vemos, seja ela rural, das mentalidades, ou de classes sociais pobres (LE Goff. p.136. ano: 1990).

Preservemos a cultura local para se construir um país com mais consciência, respeito e educação para as novas gerações saberem a importância imaterial que nosso país produz.

REFERÊNCIAS

BROCHADO, Isabela da Costa. **Teatro de bonecos popular do nordeste-mamulengo, babau, Cassimiro coco:** patrimônio cultural do Brasil. arte da cena. Goiânia, v. 1 n. 2, pagina 67-87, outubro de 2014/ marco de 2015.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** Editora Unicamp. Campinas- SP ano: 1990.

SILVA, Paulo José da. **Depoimento** [junho, 2018]. Entrevistadores: Vitoria Olimpia Albertini Gondim. Mogeiro: Mogeiro, 2018. Entrevista concedida a pesquisa deste presente artigo.