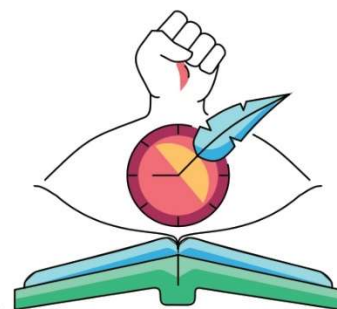


ANAIS ELETRÔNICOS DA

XII SEMANA NACIONAL DE HISTÓRIA



**ENSINO E MOVIMENTOS SOCIAIS: NOVOS
OLHARES E CONCEITOS HISTORIOGRÁFICOS**

20 a 23 DE SETEMBRO DE 2022
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CAMPUS DE CAJAZEIRAS - PARAÍBA



TEXTOS COMPLETOS

**ANAIS ELETRÔNICOS DA XII SEMANA
NACIONAL DE HISTÓRIA DO CFP/UFCG**

**ENSINO E MOVIMENTOS SOCIAIS: NOVOS
OLHARES E CONCEITOS HISTORIOGRÁFICOS**

TEXTOS COMPLETOS

CAJAZEIRAS – PB

Setembro de 2022

2022 © Copyright Mundial

UACS – Unidade Acadêmica de Ciências Sociais
UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

Formatação e organização: Israel Soares de Sousa

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

ISSN 2525-2836

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.

COMISSÃO ORGANIZADORA

Comissão de Organização

Antonio Marcos de Lima
Rodrigo Alves Dantas (*in memoriam*)
Cristian Matheus da Silva Soares
Ana Victoria de Medeiros Oliveira
Jonas Alexandre Ferreira
Israel Soares de Sousa
Mariana Moreira Neto
Matheus Pereira da Silva
Pedro Henrique de Sousa Ferreira
Saniel Simplicio Pereira
Lucas de Lima Cesar

Comissão Científica

Prof. Dr. Israel Soares de Sousa (UFCEG)
Prof. Dr. Osmar Luiz da Silva Filho (UFCEG)
Prof. Dr. Rodrigo Ceballos (UFCEG)
Profa. Dra. Maria Lucinete Fortunato (UFCEG)
Profa. Dra. Rosemere Olímpio de Santana (UFCEG)
Profa. Dra. Silvana Vieira de Sousa (UFCEG)
Profa. Dra. Viviane de Gomes Ceballos (UFCEG)
Prof. Dr. Matheus Maria Beltrame (UFCEG)
Profa. Dra. Camila Correa de Silva e Freitas (UFCEG)
Profa. Dra. Janaina Valéria Pinto Camilo (UFCEG)
Profa. Dra. Mariana Moreira Neto (UFCEG)
Profa. Dra. Ana Rita Uhle (UNILA)
Prof. Dr. Moisés Pereira da Silva (UFT)

Monitoria – Discentes

Ana Claudia Ferreira Pereira
Antônio Emanuel Marcelino Bezerra
Caio David Barros de Freitas
Cícero Leandro da Silva Batista
Daniela Feitosa Bernardo
Darlene Nunes Ferreira
Emanoel Lucas dos Santos Silva
Emanuele de Freitas Freire
Êmika Vitória Tavares Coêlho
Érica de Souza Teles
Filipe Xavier de Lira
Francisco Wagner Evangelista Silva
Jainara Alves de Matos
José Hewerton dos Santos Oliveira
Josefa Patrícia Ribeiro
Kaliene Batista Ferreira
Karine Nogueira dos Santos
Yslan Wesllen Pereira da Silva

Kezzia Mirelly Soares Arruda
Laryssa Deyziane Rodrigues Leite
Lenita Maria Modesto Pereira
Lucas Natannael Bernardo de Lima
Marcus Vinicius Almeida Linhares
Marcus Vinicius Fernandes de Freitas
Mariana Valença Félix
Odoniel Feitosa Bernardo
Paloma Josué Dias
Pedro de Paiva Chaves Filho
Rafaela Vieira dos Santos
Raurislândia dos Santos Pereira
Romário Farias Moura Monteiro
Tailla Diniz Medeiros
Talita Félix de Lacerda
Taywany Gomes Alves
Vitória Duarte Bezerra
Vitória Moreira Rolim

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO GERAL	06
PROGRAMAÇÃO GERAL	07
ST 01 - CULTURA E SOCIEDADE: INSTITUIÇÕES, PROTAGONISMOS E SOCIABILIDADES NO BRASIL DOS SÉCULOS XIX E XX.....	09
ST 02 - A HISTÓRIA CULTURAL EM DEBATE: DISCURSOS, NARRATIVAS E ABORDAGENS PARA A ESCRITA DO CONHECIMENTO HISTORIOGRÁFICO	25
ST 03 - HISTÓRIA, CULTURA POPULAR E RELIGIOSIDADES NO SERTÃO	70
ST 04 - NARRATIVAS HISTORIOGRÁFICAS DOS BRASIS DO ONTEM E DO HOJE: CINEMA, EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS	91
ST 05 - INVESTIGANDO, CONHECENDO E VALORIZANDO A HISTÓRIA DOS LUGARES: O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL NO ENSINO DE HISTÓRIA	137
ST 06 - ANALISANDO AS RELAÇÕES DE GÊNEROS E DISCUTINDO PADRÕES HETERONORMATIVOS: CAMPOS, OBJETOS E SUJEITOS DA HISTÓRIA	137
ST 07 - FONTES E ESCRITA DA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS (SÉC XIX E XX)	152
ST 08 - MEMÓRIA, CULTURA E TERRITORIALIDADES	181
ST 09 - PESQUISAS E EXPERIÊNCIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA EM ESPAÇOS FORMAIS E NÃO FORMAIS	199



APRESENTAÇÃO GERAL

Entre os dias 20 e 23 de setembro de 2022, no campus do Centro de Formação de Professores (Cajazeiras – Paraíba), ocorreu a *XII Semana Nacional de História* da Universidade Federal de Campina Grande (CFP/UFCEG). Em sua décima segunda edição, a *Semana Nacional de História* proporcionou aos participantes a oportunidade de refletirem sobre o tema **ENSINO E MOVIMENTOS SOCIAIS: NOVOS OLHARES E CONCEITOS HISTORIOGRÁFICOS**. Este evento teve como objetivo principal reunir pesquisadores, docentes, discentes, ativistas e militantes para dialogar com 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 *XII Semana Nacional de História CFP/UFCEG* deu 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 encontro teve como perspectiva a socialização de pesquisas e experiências na área da História e da historiografia, sejam elas em instituições formais de ensino, nos movimentos sociais ou em espaços alternativos de construção de conhecimentos. Questões clássicas na historiografia e em áreas afins reconstróem-se diante do atual cenário mundial, de pandemia e da ascensão de movimentos extremistas que ameaçam conquistas democráticas, no Brasil e no mundo; realidade que nos inquieta e nos impele a discutir conceitos e planejar estratégias de enfrentamento. Nesse sentido, foi importante relacionar o tema do evento a aspectos ligados a pluralidade de gêneros, etnias e lugares, sem deixar de lado a intersecção com aspectos políticos e econômicos. Portanto, a Comissão Organizadora promoveu a estrutura necessária do evento aos participantes, o que rendeu ricas discussões e propostas acerca das articulações entre ensino, movimentos sociais e historiografia.



PROGRAMAÇÃO GERAL

TERÇA-FEIRA, 20 DE SETEMBRO

MANHÃ

09h00 às 12h00 – Credenciamento e Inscrições Presenciais

TARDE

14h00 às 17:00 – Credenciamento e Inscrições Presenciais

NOITE

Credenciamento e Inscrições Presenciais

18h30 às 19h00 – Apresentação Cultural

19h00 às 22h00 – Conferência de abertura - HISTÓRIA E MOVIMENTOS SOCIAIS: LUTAS E PERSPECTIVAS PELA DEMOCRACIA

Palestrante: Profa. Dra. Regina Célia Gonçalves (UFPB)

Mediadora: Profa. Dra. Mariana Moreira Neto (UFCG)

QUARTA-FEIRA, 21 DE SETEMBRO

MANHÃ

07h00 às 10h00 – Minicursos

08h00 às 11h30 – Feira Cultural e Sebo Beneficente

10h15 às 12h00 - Mesa Redonda: EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: CONFIGURAÇÕES HISTÓRICAS

Palestrante: Dr. Severino Bezerra da Silva (UFPB)

Palestrante: João Paulo Guerreiro de Almeida (IFCE)

Palestrante: Maria Elza Gomes (SMC)

Mediadora: Ivalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo - UFCG

TARDE

14h00 às 17h00 – Simpósios Temáticos

14h00 às 15h30 – Sarau Artístico e Palco Aberto

15h30 às 16h00 – Intervalo para o lanche e Exposições

16h00 às 17h00 – Batalha de Poesias do SLAM

17h00 às 17h30 – Apresentação de Dança e Decisão do Júri

NOITE

18h30 às 19h00 – Apresentação Cultural

19h00 às 22h00 – Mesa Redonda: O CARÁTER EDUCATIVO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS URBANOS

Palestrante: Mariana Moreira Neto (UFCG)

Palestrante: Neidinha Alves

Mediador: Israel Soares de Sousa (UFCG)



QUINTA-FEIRA, 22 DE SETEMBRO

MANHÃ

07h00 às 10h00 – Minicursos e Oficinas

08h00 às 11h30 – Feira Cultural e Sebo Beneficente

10h15 às 12h00 - Mesa Redonda: MESA DE EX-ALUNOS / OCUPAÇÕES DOS EGRESSOS DE HISTÓRIA NOS MOVIMENTOS SOCIAIS E NO ENSINO

Palestrante: Dalua Oliveira de Lira

Palestrante: Bruno Wesley Soares da Costa Araújo

Palestrante: Roberto Ferreira

Mediadora: Janaina Valéria Pinto Camilo (UFCG)

TARDE

14h00 às 17h00 – Simpósios Temáticos

NOITE

18h00 às 19h00 – Apresentação Cultural

19h00 às 22h00 – Mesa Redonda: ENSINO, MOVIMENTOS SOCIAIS E DIVERSIDADE

Palestrante: Kássia Mota de Sousa (UFCG)

Palestrante: Jaayslaan Leonardo Araújo Pereira

Palestrante: Bismark Karuá Tapuia-Tarairiú (UFPB)

Mediadora: Maria Lucinete Fortunato (UFCG)

SEXTA-FEIRA, 23 DE SETEMBRO

MANHÃ

07h00 às 10:00 – Minicursos e Oficinas

10h15 às 12h00 - Simpósios Temáticos

TARDE

14h00 às 17h00 – Assembleia Geral

NOITE

18h30 às 19h00 – Apresentação Cultural

19h00 às 22h00 – Conferência de Encerramento - CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO ATUAL E O PAPEL DO ENSINO E DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Palestrante: Sandra Maria Gadelha de Carvalho (UECE)

Mediadora: Dra. Camila Corrêa e Silva Freitas (UFCG)



ST 01 - CULTURA E SOCIEDADE: INSTITUIÇÕES, PROTAGONISMOS E SOCIABILIDADES NO BRASIL DOS SÉCULOS XIX E XX

Coordenadoras:

Ana Elizabete Moreira de Farias (UFPB), Juliana Santos de Lima (UFPB)

Nas últimas décadas os estudos historiográficos têm se aprofundado em temas voltados para as instituições (médicas, econômicas, religiosas, políticas e culturais), e isso tem proporcionado novas perspectivas de compreensão sobre esses espaços, bem como sobre os sujeitos que atuavam nos diferentes lugares sociais. A ampliação das possibilidades de leituras desse passado e a transversalidade dos métodos de análise histórica incentivam o uso de fontes de investigação que apresentam novas questões que impactavam a vida social, cultural e econômica das sociedades. O objetivo deste simpósio é congrega pesquisadores em diferentes estágios que tenham como interesse pensar os aspectos relacionados à cultura e sociedade a partir das instituições, das trajetórias individuais e da cultura. São bem-vindos trabalhos que discutem sociabilidades, escravidão, culturas políticas e sociais, saúde/doenças e representações entre a segunda metade do século XIX e a terceira década do XX no Brasil.

A SECA E OS TRILHOS DO PROGRESSO: ENREDO E TRAMAS QUE ENALTECEM O CENÁRIO POLÍTICO NO NORDESTE ENTRE 1870 E 1930

Joelson Ramalho Rolim
Professor Efetivo da SME do Baixo/CE
E-mail: joelsonramalho@hotmail.com

Resumo: Entre o final do século XIX e início do século XX a seca tornou-se um dos mais nefastos problemas de cunho político, econômico e social no Nordeste brasileiro. Essa circunstância possibilitou o surgimento de diversas tramas e discursos que iriam consolidar às elites agrárias, o cenário parlamentar (especialmente no Estado do Ceará) e grandes investidores. Como também, oportunistas e conchavos para aquisição de estruturas e obras para sanar os dramas e angústias perante as populações vulneráveis e abandonadas pelos órgãos públicos. Uma dessas aquisições era o trem (as estações e linhas férreas) que iriam despertar revanchismos e interesses econômicos da capital do Estado às áreas produtivas, desmembrando da cidade de Baturité, para as regiões do: vale do Jaguaribe, sul e cariri cearense e posteriormente enraizando pelo auto sertão paraibano. Com isso, o trem foi objeto de disputas políticas, sendo elemento fundamental no despertar pelo progresso, desenvolvimento e transformação econômica e social pelo sertão e, por isso, objeto de estudo neste artigo. Como recurso metodológico, foi necessário buscar na literatura especializada elementos que dariam suporte e base historiográfica na compreensão desta propositura. Com base no que foi discutido, percebemos que o trem possibilitou um gradual e pujante dinamismo nas articulações



políticas, no surgimento de novos agentes comerciais, impulsionou fluxos migratórios, impulsionou o surgimento de frentes de trabalho, vilarejos e povoados tornaram-se cidades independentes possibilitando de um novo panorama social.

Palavras-chave: Seca; Política; Ferrovias; Progresso; Trabalho.

INTRODUÇÃO

A seca sempre foi um aspecto propulsor na estruturação, manutenção do enredo de sustentação e domínio das elites oligárquicas perante uma legião de desvalidos, famigerados, despossuídos e excluídos pelo voraz e impiedoso fenômeno (ALBUQUERQUE JR, 2011). Com isso, a seca se apresenta como um drama histórico contido numa narrativa ampla que perpassa o sentido temporal, no que tange as questões dos discursos e a imagem sobre o Nordeste.

As dores, os traumas, as angústias, as resistências, os conflitos, a esperança e a dependência marcados pelos desígnios dos poderosos, proporcionará uma saga que vislumbra e reafirma o clamor presente no cotidiano do trabalho e nas tramas que irão nortear um futuro incerto, principalmente, para os grupos sociais que se localizam em áreas mais distantes do litoral.

Nesse sentido, levando em consideração os diferentes debates historiográficos em torno do tema, é válido salientar as contribuições realizadas por Duval Muniz de Albuquerque Jr (2011), provocadas no enredo da construção imagética do Nordeste, as relações de poder, o advento da seca e os fatores econômicos, bem como as perspectivas que endossaram os dilemas sociais e culturais, tendo como destaque o sertão, no transcurso do tempo:

A questão da influência do meio era a grande arma política do discurso regionalista nortista, desde que a seca foi descoberta em 1877, como um tema que mobilizava, que emocionava, que podia servir de argumento para exigir recursos financeiros, construção de obras, cargos no Estado etc. O discurso da seca e sua "indústria" passam a ser a "atividade" mais constante e lucrativa nas províncias e depois nos Estados do Norte, diante da decadência de suas atividades econômicas principais: a produção de açúcar e algodão. A seca torna-se o tema central no discurso dos representantes políticos do Norte, que a instituem como o problema de suas províncias ou Estados. Todas as



demais questões são interpretadas a partir da influência do meio e de sua "calamidade": a seca. As manifestações de descontentamento dos dominados, como o banditismo, as revoltas messiânicas e mesmo o atraso econômico e social da área, são atribuídos à seca, e o apelo por sua "solução" torna-se um dos principais temas dos discursos regionais. (ALBUQUERQUE JR, apud, ALBUQUERQUE JR., 2011, p. 71-72).

Portanto, em meio às adversidades climáticas e sazonais, a falta de estrutura (obras diversas) e infraestrutura urbana para sanar os dilemas proporcionados pelas estiagens duradouras que assolaram o sertão... como também, o clamor populacional condicionado às dependências dos poderosos perante o assistencialismo, iria gerar uma narrativa propícia nas Assembleias Legislativas nas províncias (especialmente no Ceará) e no governo central. A “indústria” da seca era o caminho fecundo para os interesses das elites e uma vertente poderosa que endossará novos ritmos diante dos fatores econômicos e novas perspectivas sociais pautadas numa narrativa que legitimou um enredo de resistência no transcurso do tempo.

Esta proposta – além do discurso geográfico, espacial e territorial – é permeada por características peculiares que autêntica e legítima a sobrevivência do um povo. Essa ideia imagética é validada por inúmeras razões, entre elas: a negligência do poder público que consolida o desamparo, o abandono e o esquecimento; uma estrutura de poder que se consolida pelo favorecimento das elites regionais mediante às inseguranças do um povo. A referida territorialidade resiste aos desígnios do tempo, vislumbra resistência no perfil identitário, fortalece seus vínculos no esplendor do convencimento e emoldura no pertencimento uma conjuntura intimista, própria, singular e transcendental. Essa projeção e discurso são norteadores para condicionar e concretizar mecanismos de mudanças locais e regional que englobam o semiárido de 1880 aos anos de 1930.

Essa propositura “inventiva/ imagética” formulada e defendida por Albuquerque Jr (2011) não configura uma ideia totalmente aceita e externamente consolidada, ou seja, compreender esse quadro é algo complexo: de um lado coexistem os fatores relacionados ao espaço geográfico, os elementos territoriais e o advento do simbolismo expansivo da cultura popular.

Por outro lado, podemos apontar as contribuições de Gervácio Batista Aranha (2006), no que tange as reivindicações e tramas do cenário político, da dependência dos desvalidos à supremacia e controle social das oligarquias. Como também, vincular às



alternativas para uma mudança estruturante e progressiva: como por exemplo, a chegada do trem e às novas configurações sociais, políticas e econômicas.

Discordando dessa tese, chamo atenção para a seguinte constatação: o que foi instituído nesta última década diz respeito tão-somente ao nome e não ao significado de região identificada com o ‘sofrimento’ e a ‘miséria’, cujas elites, fazendo uso político dessa imagem, dispunham de um mote perfeito para consolidar a ideia de que a região precisava de proteção da parte dos poderes públicos, sendo as estradas de ferro um instrumento por excelência de combate aos efeitos desse quadro de miséria. (ARANHA, 2006, p. 91).

O dilema da seca proporciona um enredo vasto de ocorrências e disparidades no que tange aos fatores naturais e climáticos, às perspectivas humanas mediante ao trabalho e sobrevivência, os fatores governamentais no advento das políticas públicas no enfrentamento ao fenômeno, dentre outros.

Logo, o recorte temporal (1870 a 1930) elucida novos anseios: a chegada do trem, a instalação das estradas e estações ferroviárias, as moradias provisórias - casas de turma. Além de desafios e condicionamentos, como: os fluxos migratórios, as expectativas de frentes de trabalho para sanar os efeitos das secas; dentre outros elementos no Nordeste, especialmente nos lugarejos distantes dos grandes centros comerciais, que é o caso de Baixio (CE).

Todo um imaginário da seca foi emergido, a partir do final da década de 1870, como parte do jogo parlamentar e/ou da intervenção de letrados na imprensa. Aos poucos a produção imagética em torno de um Norte ‘sofrido’ foi se sedimentando ou tomando corpo. De maneira que a maior parte das reivindicações ferroviárias passaram, a partir do momento referido, pelo discurso da seca. Assim, quando se argumentava em nome do potencial econômico desse ou daquele lugar, a tendência era essa argumentação vir mesclada com o próprio discurso da seca, uma vez que tinha sua validade quando se tratava de mostrar que a estrada de ferro teria uma função essencialmente econômica nos anos em que a ‘calamidade’ não se fizesse presente... (ARANHA, 2006, p. 102).

Partindo desse cenário, como a chegada do trem (a mística ferroviária dos ramais/trechos e rotas comerciais) despertou anseios, vínculos de prosperidade e mudança social em meio ao cenário acometido pelo desolador fenômeno da seca? Partindo dessa



propositura, esse artigo analisou o processo de desmembramento e enraizamento das ferrovias no Estado do Ceará (em destaque: o trecho instalado na região de Baturité (CE) até o centro-sul cearense): suas pretensões, garantias e contrariedades no processo de formação territorial e populacional.

O presente artigo se propôs a analisar essas transformações, recorrendo aos livros e artigos acadêmicos, aos sites especializados que agreguem e permitam um levantamento historiográfico. Haja vista que o objeto de estudo (ferrovias/ trem e a complexidade do fenômeno da seca) possibilita uma busca por referências confiáveis na projeção científica, permitindo alcances diversos. O percurso metodológico, portanto, tem a sua característica dinâmica no que tange ao processo de revisão bibliográfica, integração aos novos requisitos acadêmicos e contribuição à pesquisa historiográfica, quiçá atender critérios e condicionantes sequenciais em estudos posteriores.

Para o desenvolvimento deste artigo, cabe destacar como estrutura de fundamentação teórica as obras: 1º) A invenção do Nordeste e outras artes do professor Dr. Durval Muniz de Albuquerque Júnior; 2º) Trem e imaginário na Paraíba e região: tramas político-econômicas (1880- 1925) do Professor Dr. Gervácio Batista Aranha e 3º) Ferrovias no Ceará: suas tramas políticas e seus impactos econômicos e culturais (1870-1930) do Prof. Rubismar Marques Galvão (dissertação de mestrado).

Logo, é relevante estudar e compreender o fenômeno da seca no panorama da sobrevivência do sertanejo, das lutas e enfrentamentos dos esquecidos e vitimados. Assim como, analisar a perspectiva econômica em detrimento ao fator da escassez alimentar, das reivindicações sociais e envolvimento ao programa ferroviário em desenvolvimento.

ALGUMAS IMPLICAÇÕES DA SECA NO SERTÃO

O final do século XIX proporcionou um cenário propício para compreendermos os efeitos da seca e às conjunturas que iriam desvendar uma composição de dependências na narrativa dos interesses políticos em prol dos fatores econômicos e sociais de uma região. Com isso, enfatizei o Estado Ceará, que apresenta complexidades climáticas, estiagens prolongadas, mudanças e sazonalidade populacional, amarrações políticas e domínio de famílias em vulnerabilidade perante o trabalho (oriundo da agricultura e



pecuária nas propriedades rurais das oligárquicas) numa conjuntura de miséria, escassez de contratação social e abandono perante o orçamento do governo central e das províncias. Como também, no âmbito das conjunturas sociais e econômicas apresenta um cenário de distorções entre as elites e a amplitude de flagelados e desvalidos. No entanto, é válido salientar que essa circunstância temporal passará por alterações consideráveis, ou seja, uma vez que a chegada do trem irá contrapor esse cenário de notáveis dependências, de certa forma, proporcionando mudança para um novo panorama social e econômico perante as classes mais vulneráveis. Este artigo buscou compreender as articulações desenvolvidas por essas classes dominantes em consonância com essa massa desprotegida e refém do destino. Logo,

A nacionalização da seca como problema surge, pois, a partir do trabalho realizado por membros das elites do Norte, na imprensa e no Parlamento, sob o impacto das mudanças que estavam solapando o poderio econômico e político desta elite, o que a faz adotar esta nova estratégia de vítimas da natureza. (ALBUQUERQUE JR, 2011, p. 240. apud. GALVÃO, 2019, p. 79).

Assim, esse Nordeste reverbera um amplo quadro de posicionamentos e desejos explícitos de cunho financeiro, de investimentos, ampliação de domínios políticos, formulações de alianças junto às capitais das províncias e o governo central. Para Faoro (1998, p. 631 apud. GALVÃO, 2019, p. 58) “[...] a linha entre o interesse particular e o público [...] seria fluida, não raro indistinta, frequentemente utilizado o poder estatal para o cumprimento de fins privados...”. Logo, existe uma causa para ser desvendada e compadecida: o sofrimento de um povo.

Portanto, é importante mencionar que “[...] para resolver um problema desta importância não bastava a sentimentalidade geral de momento, que fez o imperador dizer que ‘seriam vendidos, se tanto fosse preciso, as jóias da coroa, para socorrer os famintos do Norte...’” (SÁ, 1912 apud ARANHA, 2006, p. 125).

Essa explanação endossará o ponto de partida para novos cenários, como por exemplo o fato de que “[...] A ‘solução’, como não poderia deixar de ser, era uma fórmula já conhecida: ‘o desenvolvimento da viação férrea e a construção de açudes e poços, serviços que, a par de sua incontestável utilidade, poderiam ocupar os indigentes...’” (discurso de Thomaz Cavalcanti, deputado cearense, proferido em 20 de maio de 1904.



Apud (ARANHA, 2006, p. 22) possibilitando novas perspectivas na propagação de frentes de trabalhos.

É importante mencionar que “[...] o instrumento mais eficaz para salvar os “desvalidos” da seca. [...] Assim, a resolução de todos os seus problemas passava pela construção de obras que amenizassem os seus efeitos, entre elas, e a mais importante, a edificação de ferrovias. (...)” (GALVÃO, 2019, Campina Grande, p. 92). Portanto, um desses arcabouços apresentava um desejo singular e peculiar de conquista: obter nos territórios (disputados das oligarquias) a pujança das ferrovias e a presença revolucionária do trem.

Em se tratando dos ‘fundamentos peculiares’ ao flagelo da seca, reivindicar-se estradas de ferro com base em dois argumentos: 1º, a necessidade de empregar os braços dos indigentes ociosos que não tinham trabalho proveitoso em que se ocupassem, e que não deviam continuar a receber as esmolas na ociosidade; 2º, a necessidade em que se achava o governo de proteger essas províncias para o futuro contra uma nova invasão desse flagelo (Discurso de Meira de Vasconcelos. apud. ARANHA, 2006, p. 95).

Esse cenário tornou-se uma abertura para consolidar uma nova abertura de modificações econômicas, sociais e principalmente pela composição da concentração de disputas políticas nas elites nordestinas. Haja vista, que o procedimento de transportar mercadorias em conexão com outros territórios era lento e sob o lombo/ tração animal. Logo, a comunicação, o deslocamento de pessoas, o escoamento de produtos e safras agrícolas durante séculos estavam travados por essas engrenagens dominantes (grupos que defendiam esse projeto majoritário) “[...] os meios de transporte eram precários em todo o país. “O carro de boi e as tropas de burros eram, praticamente, os únicos meios usados para a condução de mercadorias por via terrestre.” (GRAHAM, 1973. apud. GALVÃO, 2019, p. 29).

É importante mencionar que o sudeste e sul do Brasil, por exemplo, apresentavam prosperidade econômica e avanços nessa configuração dos transportes. E o trem seria esse caminho a ser pautado nos desejos e interesses de investidores para posteriormente ser idealizado, enraizado e desbravado “[...] levaram o governo brasileiro a instituir uma política de construção de estradas de ferros marcada por enormes favores aos investidores,



tais como: isenções tributárias, privilégio de zona, etc., [...] a garantia de juros sobre o capital investido...” (GALVÃO, 2019, p. 14).

Portanto,

[...] garantia de juros e outros privilégios, o passo seguinte era o aportar das “aves de rapina (...) prontas para tirar o maior proveito possível da expansão do empreendimento. Todos, sem exceção, buscavam tirar de alguma forma possível vantagem do negócio...” GALVÃO, 2019, p. 61).

A partir dessa agenda de interesses, que será edificada e pautada nos desejos políticos (nas projeções alçadas e manipuladas), surgiram privilegiados e favorecimentos, aproveitadores e oportunistas, conchavos e falcaturas nas futuras concessões ferroviárias, perante as irregularidades contratuais. “[...] as ferrovias passaram a ser vistas como um negócio altamente lucrativo, essas elites, (...) lançaram mão de toda a teia de cumplicidade e estratégias político-discursivas com vista á obtenção, nessa ou naquela localidade, do seu quinhão ferroviário.”. (ARANHA. apud, GALVÃO, 2019, p. 59-60).

Em muitos, é válido salientar que os traçados a serem projetados (muitas vezes sem orientações técnicas da engenharia, por exemplo) iriam proporcionar efeitos danosos, sem definições claras de viabilidades e custo-benefício “[...] tornavam-se ferrovias isoladas no interior das províncias, sem comunicação com áreas adjacentes, ou ferrovias que se cruzavam por acaso ou convergiam para o mesmo ponto, sem um mínimo de planejamento(...)” (COSTA PEREIRA. apud. ARANHA, Gervácio Batista. 2006, p. 173).

Assim, os riscos e ineficiências expostas em perspectivas fundadas na troca de favores em um eventual desprezo ao olhar técnico resultariam no instantâneo desejos da obtenção em lucrar, da satisfação e dos resquícios do gozo político, da expansão e beneficiamento da valorização de terras (angariadas e assistidas) pelo gerenciamento e mando das províncias e do governo central para com essas elites que o “a construção de ferrovias sem que se levasse muito em consideração qualquer racionalidade técnico-econômica. Eram ferrovias normalmente caras e economicamente injustificáveis, e que no futuro vão representar um fardo muito pesado para o tesouro nacional”. (GALVÃO, 2019, p. 72).



Contudo, essa perspectiva iria desencadear graves problemas logísticos de curto, médio e longos prazos, ou seja, numa conjuntura imediatista que visava internamente o lucro e às benfeitorias coexistentes nesse arranjo de dependências e favorecimentos “[...] quando uma certa política econômica passou a privilegiar outro meio de transporte e a contribuir para o sucateamento das estradas de ferro no país”. (ARANHA, 2006, p. 203).

Poderia existir prova maior de que as estradas de ferro representavam um investimento seguro? Seguindo de perto a argumentação do deputado, ele parecia querer demonstrar que, do ponto de vista econômico, todos ganhavam, Por exemplo: ganhava o capitalista, que tinha lá seus ganhos de capital na forma dos juros garantidos pelo Estado; fazendeiros e comerciantes, que economizavam tempo e dinheiro a partir do momento que passavam a dispor de um transporte ‘prompto, rápido e barato’; o poder público, cuja arrecadação seria acrescida em milhares de contos de réis num espaço de tempo relativamente curto etc. (ARANHA, 2006, p. 72).

Na discussão de Aranha (2006) é possível perceber que alguns personagens da trama relacionada às estradas de ferro argumentavam que a chegada da ferrovia seria algo que beneficiaria a todos. Com isso, no contexto da seca, a historiografia relacionada ao tema condiciona uma das eventuais soluções de transformação econômica e social estava vinculado à figura do trem e evidentemente dos trilhos que iriam rasgar às rotas e caminhos do Nordeste. Porém, essa dualidade precisa convergir rapidamente haja vista que “[...] até o início da década de setenta, do século XIX, ainda não existia no Ceará um único metro de trilho. Todo o transporte do algodão é feito em carros de boi e em lombo de burros, o que onera bastante o produto...” (GALVÃO, 2019, p. 44-45).

A partir desse quadro, algumas garantias e segurança financeira eram postas em dúvida “[...] que investir e, estradas de ferro era fazer investimento seguro, (...) a exemplo das que eram canalizadas para as estradas de ferro, podiam contribuir para criar e desenvolver, no futuro, os chamados meios de produção” (Discurso de Diogo Velho, apud. ARANHA, 2006, p. 71).

Portanto, concretizado esse vislumbre

Vendo assim, constatamos que a explosão algodoeira da década de sessenta, século XIX, impõe e possibilita à Fortaleza e ao Ceará a necessidade de ter que se prover de uma infraestrutura logística que pudesse atender, de forma mais satisfatória, as novas exigências com



que a capital e a Província se deparam e que são frutos do crescimento acentuado das atividades econômicas dessa Província e, em especial, de sua capital. É dentro dessa nova conjuntura que a elite econômica e política da Província, notadamente, a de Fortaleza, se prepara e dá início, de forma mais concreta, à instalação dos primeiros trilhos no Ceará. (GALVÃO, 2019, p. 46).

Diante às evidências propostas, o trem possibilitou novas perspectivas e parâmetros (no que tange ao progresso e desenvolvimento), possibilitou fluxos migratórios, condicionou evidências reais de uma transformação que iria contrapor os efeitos danosos e irrestritos que às secas proporcionam ao sertão.

Logo, este artigo articulou esse fio condutor seca/ trem em um recorte temporal amarrando seus cortejos e ritualísticas no bojo político. Uma evidência ecoava no âmbito que “[...] a estrada de ferro “é a mensageira da civilização, purifica os costumes e transforma hábitos e preconceitos da velha sociedade, distribuindo ideias aperfeiçoadas do progresso, que logo germinam”. (CARREIRA, 1889, p. 728. apud. GALVÃO, 2019, p. 15).

Com isso, foi intuito dessa análise compreender os efeitos impactantes no estado do Ceará e suas ramificações (rotas, trechos e traçados) no percorrer e cruzar o território. Como também, investigou os meios escusos no conduzir desses trâmites dos representantes políticos junto aos investimentos e concessionários (que se beneficiavam do gerenciamento e controle das rentabilidades lucrativas), dentre outros elementos.

AS LINHAS COMO ESPAÇO DE RIVALIDADE E DISPUTA

Havia um cenário de intensa rivalidade e concorrência, precisamente no Estado do Ceará, entre a capital da província Fortaleza e a cidade de Aracati no que tange ao âmbito econômico (disputas comerciais), pelos contornos de força política e o processo de distribuição da aplicabilidade das obras de infraestrutura (cambiada pelos promissores discursos da seca).

Assim como o fator de distanciamento e comunicação para com os eixos populacionais do sul do território ocupou destaque na compreensão do espaço geográfico e nas conjunturas de força política. É importante mencionar que:



Fortaleza não se conectar as vias de comunicações mais importantes do Ceará teria concorrido para o isolamento “da sede administrativa da capitania, isolamento mercê do qual ela vegetaria insignificante e mesquinha, enquanto outras vilas cearenses [...] progrediram... (Studart Filho apud. GALVÃO, 2019, p. 26).

Com isso, é válido salientar que Fortaleza “[...] A sede da Província chega ao início do século XIX como um aglomerado urbano de pouca expressão. Era, inclusive, suplantada pelas vilas cearenses de Aracati, Icó, Sobral e Crato”. (GALVÃO, 2019, p. 26). Assim, podemos destacar que os discursos dos parlamentares, na propositura do combate à seca, surtiram efeitos por novos ares “[...] com o aumento exponencial dos gastos com os socorros públicos para o Norte, essa Província consegue não um, mas dois trechos ferroviários: a encampação e prolongamento da Estrada de Ferro de Baturité e a construção da Estrada de Ferro de Sobral...” (GALVÃO, 2019, p. 94).

Esse feito, no que tange a robustez no campo dos trilhos, proporcionaria efeito de força e pujança para “(...) a capital da Província, Fortaleza, concentrar força política e econômica para determinar de onde partir e para onde ir a primeira ferrovia a ser construída nessa Província, a Estrada de Ferro de Baturité (...)” (GALVÃO, 2019. Campina Grande. p. 17).

Portanto, novos trâmites obteriam destaque: Fortaleza x Aracati e suas disputas comerciais; As estradas de ferro de Baturité e Sobral e o desmembramento para as regiões do vale do Jaguaribe e do Sul do estado do Ceará (Iguatu, Icó, Lavras da Mangabeira, Crato e a região do Cariri). Logo, “[...] é o cariry uma região fertilíssima, onde a canna de assucar se planta uma só vez e que produz maravilhosamente todos os careaes.”. (Discurso de Souza Andrade, apud. ARANHA. 2006, p. 101).

Como também, desprender as rotas internas e articular-se com o sertão paraibano. Essa proposta está diretamente condicionada e equiparada na presença dos vínculos de combate às secas e o fio condutor dessa prospecção social e política: o trem, as ferrovias e seu pacote de benevolências, inseguranças, disputas e beneficiamentos.

Devemos ressaltar que o Ceará, das chamadas províncias pequenas do Norte, foi a única que logrou êxito em sua política de provincialização, constituindo suas ferrovias no instrumento mais importante de viabilização dessa política. O Ceará, ao contrário da Paraíba, Rio



Grande do Norte e Alagoas que tiveram, por exemplo, sua subordinação econômica aprofundada perante Pernambuco com a expansão ferroviária nessas unidades, não só conseguiu ficar fora do raio de alcance do Leão do Norte, mas conseguiu, com a expansão de suas ferrovias para o interior, captar para a órbita de sua influência território vizinho ao seu, a exemplo do sertão da Paraíba.” (GALVÃO, 2019, p. 40).

Diante dessa perspectiva, devemos ressaltar que a economia é um fator muito importante que vinculou e manobrou os ritmos da prosperidade, ou seja, o traçado das linhas férreas deve atender há um notável caminho onde à agricultura condicione os moldes de produção, sistemas de escoamento, fortalecimento de fazendas e zonas oriundas de terras férteis.

Concomitante, relacionamos ao requisito das forças de trabalho e às temidas zonas inférteis (sem produção, solos arenosos, bolsões de terras desérticas/ vazias), o que seria um dos grandes gargalos na contramão dos estudos técnicos para com os financiadores e investidores “[...] consequentemente, uma prática que traduz com todas as letras a ideia de jogo, a construção de trilhos para todo lugar e para lugar nenhum...” (ARANHA. 2006, p. 59-60).

No Ceará o fator essencial para esse salto, especificamente em meados do século XIX, foi pela agricultura e eventualmente produtos como: café, couros salgados, assucar bruto, goma elástica, gera de carnaúba, cebo, sola, milho, velas de carnaúba e principalmente algodão em pluma “diferente da pecuária, o algodão possibilitou, agora, a Fortaleza se inserir como respeitável centro de comercialização do produto na Província, o que permitiu um razoável excedente, advindo dessa atividade, aí concentrado (...)” GALVÃO, 2019, p. 27).

Portanto, estava sendo arquitetada pelas elites econômicas e principalmente pelas forças políticas uma plataforma que impulsionaria a instalação dos primeiros trilhos no Ceará. Porém, existia um forte agravante, romper com às dependências com Pernambuco (historicamente zona de alto poder aquisitivo vinculado na economia açucareira, na expansiva concentração de escravos, dentre outros), passando a “[...] promover alterações que permitem à pequena vila de Fortaleza condições econômicas e administrativas para iniciar o longo processo de rompimento da hegemonia de Aracati”. (LEMENHE. apud. GALVÃO, 2019, p. 27).



Com isso, o cenário estava favorável onde o tempo seria ditado pelos interesses da capital da província, “[...] Fortaleza já concentra as maiores riquezas do Ceará. Era o núcleo urbano da Província mais capitalizado. Esses recursos financeiros eram oriundos, principalmente em sua maior parte, dos negócios do algodão e do café e de ricos proprietários de escravos do interior...”. (GALVÃO, 2019, p. 55).

Portanto,

Era preciso então liquidar, de uma vez e para sempre, com qualquer lampejo de suspiro de Aracati, e a concretização desse objetivo seria alcançada através da implantação do mais revolucionário meio de transporte até então existente, as ferrovias. Os caminhos de ferro deveriam partir de Fortaleza para Baturité e seguiriam para o interior em busca das ricas regiões do Icó e do Crato, acabando de vez o velho sonho de Aracati de ter uma ferrovia ligando-a ao rico vale do Jaguaribe e, em seguida, ao Cariri. Evaldo Cabral de Melo (1984, p. 224-226) sintetiza bem esse embate Fortaleza *versus* Aracati. Ele coloca que: "Quando pela primeira vez cogitou-se de dotar a província de um sistema ferroviário, projetou-se uma rede com três troncos que, grosso modo internar-se-iam paralelamente pelo interior [...]." E que um dos pontos de conexão do litoral com o interior seria, justamente, o eixo Aracati-Icó o qual, futuramente, se prolongaria até a rica região do Cariri cearense. Mas, essa conexão recebeu forte oposição da Praça de Fortaleza. Em seguida, ele afirma que "ela sabotou quanto pôde o projeto da estrada Aracati-Icó. (GALVÃO, 2019, p. 47).

Diante o desejo de elevar a capital Fortaleza em um expoente consolidado (numa propositura de destaque econômico e robustez parlamentar na região Nordeste), comprimir a cidade de Aracati/CE era uma circunstância inevitável. O fator de comunicação e escoamento das safras agrícolas, em especial ao território sul cearense, e a propulsão da expansão das linhas ferroviárias permitiria esse ideal “(...) Ali, Fortaleza lançava as sementes de seu grande objetivo: captar para si as atenções e, ao mesmo tempo, retirar da área de influência de Aracati toda região polarizada pela vila do Icó.”. (GALVÃO, 2019, p. 32 e 33).

Logo, esse embate iria nutrir uma acirrada e ríspidas relações entre lideranças políticas, comerciais e civis de ambos os municípios “(...) a sua tão almejada ligação ferroviária ao sul cearense, fez aflorar na população desse município, ainda na segunda metade do século XIX, um sentimento de ojeriza à Fortaleza. (...)”. (Studart 1891. apud. GALVÃO, 2019, p. 110). Propiciando assim, o regresso e enfraquecimento desse grande centro



comercial em relação à capital do Estado. Portanto, o trem seria esse vínculo entre Fortaleza/Baturité conectando às outras regiões produtivas e com margem de escoamento de safras.

De maneira que o parlamentar deixa claro que entre um trecho ferroviário que só teria alguma utilidade em tempos de seca e um outro que ligaria duas regiões de ‘fertilidade prodigiosa’ (o vale do Jaguaribe e o do cariri), o lógico é que a escolha recaísse sobre este último. Um, produtivo, teria cargas e passageiros o tempo todo; o outro, por ser improdutivo, só o ‘socorro’ aos flagelados por ocasião das secas”. ARANHA, 2006, p. 63).

Esse contexto proporcionaria novas rotas comerciais, o surgimento de novos núcleos populacionais e urbanos, procedimentos migratórios (pelo advento do trem. Ora transportando mercadorias, safras e produções agrícolas. Ora, transportando pessoas para áreas que permitisse angariar melhores condições de sobrevivência). Como também, por anseios por outras perspectivas de trabalho (diante o que o trem iria possibilitar na construção dos trechos e ramais das estações ferroviárias) diante o enraizamento e desmembramento para o sertão (especialmente para Baixo/CE). Logo, esse processo possibilitou um gradual e pujante dinamismo nas articulações política, no surgimento de novos agentes comerciais, vilarejos e povoados passagem a condição de cidades independentes possibilitando um novo panorama social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo foi desenvolvido para suprir algumas inquietações e fissuras que o tempo me proporcionou. Por habitar nesse complexo territorial (sertão/ semiárido/ caatinga), apresentar alguns dramas e tensões de uma legião de pessoas no enfrentamento da seca perante o descaso, às nulidades, os interesses e principalmente o desdém dos donos do poder.

Por compreender que existe um território que durante séculos foi usufruído e desgastado aos desmandos das elites e oligarquias. Logo, podemos compreender as conjunturas sociais, econômicas e políticas amarradas e fincadas perante as lutas e conflitos arraigados nesse solo.

Contudo, foi analisado os fundamentos os “discursos das secas” entre essas lideranças políticas e seus condicionamentos para angariar força parlamentar junto à capital da província (em especial ao Estado Ceará) com o governo Central no Brasil



imperial. Como também, edificar plataformas de pleitear obras de estrutura (pontes, açudes, portos, estradas, ferrovias etc.), e de infraestrutura urbana para alocar e dispor de mecanismos econômicos para sanar os efeitos danosos das estiagens nos lugarejos distantes dos grandes centros populacionais (no caso, Fortaleza, Sobral, Baturité, Jaguaribe, Crato e região do Cariri, Icó etc.), ramificando para os sertões adentro ao território da paraíba.

Ora, esse cenário de comunicação e ligação era composto no lombo de burros, cavalos e mulas (...) agora o trem entra em cena e configura impacto de revolução e transformação em escala satisfatórias em todos os eixos de planejamento (sem esquecer de mencionar os eventuais erros de planejamento aos estudos técnicos da engenharia, os prejuízos no decorrer dos anos e às heranças do sucateamento no cotidiano da manutenção das estações, dos trilhos, das casas e habitações provisórias no contexto patrimonial).

Por isso, foi necessário buscar na literatura especializada elementos que dariam suporte e base historiográfica. A invenção do Nordeste e outras artes (do professor Dr. Durval Muniz de Albuquerque Júnior) obteve uma compreensão alicerçada no campo do espaço do imagético, das territorialidades, da cultura e da construção dos sentidos da identidade, do pertencimento e do convencimento, entre tantas evidências, do que é ser sertanejo no transcurso do tempo.

Na obra, Trem e imaginário na Paraíba e região: tramas político-econômicas (1880-1925) do Gervácio Batista Aranha, compreendi o emaranhado tabuleiro construído por muitos interesses e privilégios, favorecimentos e beneficiamentos (em circunstâncias escusas contrários aos estudos técnicos da engenharia) arquitetado pelas tramas políticas, no que tange aos credores e investidores, aos aproveitadores e oportunistas, diante conchavos e falcaturas nos contratos e irregularidades na aquisição das concessões das linhas ferroviárias (em projeção macro, não sendo interesse específico desse artigo). E na obra Ferrovias no Ceará: suas tramas políticas e seus impactos econômicos e culturais (1870-1930) do Rubismar Marques Galvão (dissertação de mestrado), obtive robustez historiográfica acerca do programa de ferrovias implantadas no Ceará e o enraizamento pelos sertões (dos ramais e rotas comerciais) de empresas como a RVC (Rede Viação Cearense), por exemplo. Como também, analisar o panorama da miséria no contexto das narrativas e tramas políticas.



Contudo, no decorrer dessa análise, os fatores que convergiam entre os interesses privado e os públicos foram amplificados aos favorecimentos dos personagens que detinham o poder da caneta. Esses tipos de artimanhas, lampejos eram comuns e muito bem articulados oriundos ao brio das elites. Diante desse contexto, novos desmembramentos surgiram das décadas de 1930 até os anos de 1980 pelos sertões, ou seja, o trem irá estruturar uma gama de potencialidades: novos núcleos urbanos irão aflorar e ganhar destaque com a passagem dos trilhos, os fluxos migratórios instigarão outras composições e formação de povoados e territorialidades, novas condicionantes elucidaram os complexos urbanos (no que tange ao progresso e desenvolvimento) contemplando essa metamorfose nos eixos econômicos, políticos e sociais.

Portanto, este artigo contemplou uma perspectiva introdutória de análise entre o contexto da seca e o advento da chegada do trem no Estado do Ceará. Logo, na edificação desse documento outras possibilidades surgiram com um teor de precisão e urgência no intuito de sanar a ausência de produções bibliográfica. Como também, obstruir muitas lacunas do aspecto da conjuntura historiográfica acerca das ferrovias pelos sertões.

Essa condicionante adentra, de forma íntima, no campo das minhas vivências, experiências e particularidades em volta da figura exponencial do trem, em especial nos trechos/ ramais: de Arrojado/Paiano (distrito de Lavras da Mangabeira – CE) → Lavras da Mangabeira – CE (sede) → Amaniutuba (distrito de Lavras da Mangabeira – CE) → Baixio – CE → Santa Helena – PB → Poço Adão (distrito de Pilões – ora Triunfo/PB ora São João do Rio do Peixe/PB) → Antenor Navarro (hoje São João do Rio do Peixe/PB) → Sousa – PB.

Enfim, com o aperfeiçoamento dessa análise, temos um leque de perspectivas à serem contempladas em estudos vindouros. Logo, proponho estabelecer vínculos entre o enraizamento das ferrovias pelo território cearense e sua chegada no sertão paraibano, analisar às transformações que as grandes empresas (por exemplo, South American Railway Company aperfeiçoou na década de 1915 na RVC (Rede Viação Cearense) e nos anos de 1975 foi absolvida na RFFSA - Rede Ferroviária Federal) foram se adaptando no transcurso do tempo.

Como também, compreender as novas rotas e trecho comerciais que às linhas forçadamente iriam promover em lugares de menor expressão econômica e política. Por



fim, pretendo analisar, pelos campos da história oral e da memória, a história de ex-funcionários das antigas RVC/RFFSA (numa perspectiva bibliográfica) e suas contribuições acerca do cotidiano do trabalho, nos aspectos sociais e econômicos (na rota estabelecida acima) numa saga pela sobrevivência e altivez de sua marcante presença, que ironicamente (nos tempos atuais) foi esquecida, pomenorizada e perdida, ou seja, digna de invisibilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albuquerque Júnior, Durval Muniz de. **A invenção do nordeste e outras artes** / Durval Muniz de Albuquerque Júnior; prefácio de Margareth Rago. – 5.ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

Aranha, Gervácio Batista. **Trem e imaginário na Paraíba e região: Tramas político-econômicas (1880-1925)** / Gervácio Batista Aranha. Campina Grande: EDUFCG, 2006.

Galvão, Rubismar Marques. **Ferrovias no Ceará: suas tramas políticas e seus impactos econômicos e culturais (1870-1930)**. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal de Campina Grande: Campina Grande, 2019. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/handle/riufcg/4395>. Acesso em: 15 out. 2022.

ST 02 - A HISTÓRIA CULTURAL EM DEBATE: DISCURSOS, NARRATIVAS E ABORDAGENS PARA A ESCRITA DO CONHECIMENTO HISTORIOGRÁFICO

Coordenadores:

Francisco Firmino Sales Neto (UFCCG/CFP), Francisco Didier Guedes Albuquerque Junior (PPGH/UFRN)

Neste Simpósio Temático, temos como objetivo reunir pesquisadores (as) que trabalham com a perspectiva da história cultural. Ao pensarmos a cultura em sua natureza polissêmica e multifacetada, pretendemos congregamos comunicadores (as) que debatam as invenções, os discursos, as práticas e as representações experienciadas no eixo da cultura, no sentido de analisar as diversas percepções do real constituídas pelos seres humanos na singularidade de seu tempo e espaço. Além de discutirmos sobre tais experiências, interessa-nos, ainda, dialogar sobre as metodologias que atravessam e fundamentam os nossos trabalhos, como a história oral e as sensibilidades, no intuito de ampliar o nosso leque de ferramentas do ofício historiográfico. Portanto, este simpósio receberá pesquisas que proponham discussões relacionadas às artes visuais, artesanato, cinema, cultura popular, dança, folclore, literatura, música, patrimônio histórico e teatro.



LITERATURA E POLÍTICA

Daise Lilian Fonseca Dias
 Universidade Federal de Campina Grande
 daiselilian@hotmail.com

Resumo: O objetivo deste trabalho é analisar aspectos das relações entre a literatura e a política, desde questões em que a política assume um protagonismo, sobretudo pela centralidade que figuras de grande vulto de tal cenário ocupam, conforme observa-se em textos clássicos da literatura grega, a exemplo de *A odisseia*, de Homero e *Édipo Rei*, de Sófocles, a debates de natureza pós-coloniais, como pode-se perceber na peça subversiva *Spreading the News*, de Lady Gregory, ao questionar a presença de um magistrado inglês a serviço dos ingleses em solo irlandês, enquanto espaço anexado indevidamente. Neste cenário, é possível perceber também a postura adotada por certos autores ao tratarem de tal temática que pode assumir um caráter delicado, a depender do contexto histórico, como é o caso de Shakespeare e sua opção por situar a maior parte de suas tragédias de temáticas políticas fora da Inglaterra, visando eximir-se de desdobramentos negativos contra sua pessoa e obra, em virtude das tensões partidárias de seu país. Este exemplo apresenta-se como oposto ao engajamento político adotado por Emile Zola, em seu emblemático texto *J'accuse: carta ao presidente da república*, publicado em um jornal francês, destinado ao mandatário da sua nação, advogando o caso Dreyfus, cuja repercussão entraria para os anais dos debates sobre o impacto político do posicionamento de um escritor renomado em defesa de um condenado político injustiçado, tornando-se ele mesmo um condenado pelo Estado, acusado de subversão. Este artigo visa, portanto, discutir estas e outras implicações, tendo como base, os pressupostos crítico-teóricos de Candido (2014), Gonçalves (2018), Calvino (1999), dentre outros.

Palavras-chave: Literatura, política, pós-colonialismo.

Introdução

Este artigo busca discorrer sobre a relação entre política e literatura, através, por exemplo, da peça *Macbeth* (1606), de William Shakespeare. Um dos objetivos centrais é discutir sobre as relações de poder, em obras literárias que retratam tais temáticas, com ênfase também para a postura política de determinados autores e o alcance de suas obras no cenário político de suas nações.



Questões de política e o universo literário

Um conhecido *slogan* feminista da década de 1970 abalou a sociedade (americana) ao defender que “o pessoal é político” e se espalhou pelo mundo. Por si só, tal afirmação permite que se debata a questão nos mais variados pontos de vista, porém, o significado da palavra “política” apresenta-se como um fator importante a ser pensado, uma vez que, fugindo do senso comum, pode-se tentar compreender o alcance do posicionamento que ela enseja. De acordo com Abbagnano (2000, p. 773), política diz respeito: “1º a doutrina do direito e da moral; 2º a teoria do Estado; 3º a arte ou a ciência do governo; 4º a o estudo dos comportamentos intersubjetivos”.

No que tange à relação entre política e literatura, ela não é nova. Em *A República* (370 a.C), Platão mostra que Sócrates expulsou os poetas daquela sociedade idealizada e, portanto, vista hoje como utópica, em razão do poder que a arte tem para interferir no universo da política, sobretudo se houver autonomia para tal.

O temor que certos governantes demonstram em relação ao poder que a literatura tem para promover a conscientização é debatido no conto “The new utopia” [A nova utopia], de Jerome K. Jerome, uma obra que antecipa o que viria a ser um novo subgênero apenas no século XX, a distopia. Em seu receio pelos desdobramentos negativos de um possível regime comunista na Inglaterra, o autor imagina uma sociedade reprimida, sobretudo em relação à produção, divulgação e circulação de livros, uma arma de mobilização das massas, reprimida pelo governo socialista.

Por outro lado, a literatura pode servir para fins políticos de impérios e regimes, como no caso da literatura colonial e da literatura de propaganda política do regime socialista na antiga União Soviética, e do regime nazista, na Alemanha. Em tais contextos, por outro lado, autores dissidentes e suas obras eram vistos como prejudiciais aos ideais políticos vigentes, de sorte que eram banidos, ao passo que outros que se dispunham a escrever em favor de tais regimes, eram mantidos por tais governos, como aconteceu inclusive com o cinema alemão à época do nazismo.

Em 1933, renomadas figuras do campo da literatura e da psicanálise, tais como, Thomas Mann e Sigmund Freud, dentre outros, foram perseguidos ao ponto de terem seus livros queimados em praça pública, na Alemanha. O poeta nazista Hanns Johst foi um



dos que justificou a queima dos livros (desses e de outros autores), logo depois da ascensão do nazismo ao poder, apontando para a algo que ele via como algo necessário para a promoção de uma radical purificação da literatura daquele país de questões que ele entendia que poderiam alienar a população. Em contrapartida, o poeta Heinrich Heine, cunhou a famosa expressão: "Onde se queimam livros, acaba-se queimando pessoas", o que de fato ocorreu durante o Holocausto.

É importante considerar que, de acordo com o poeta americano, radicado na Inglaterra Ezra Pound (1970, p. 71 *apud* MONTEIRO, 2016, p. 2), “os artistas são como antenas de suas épocas. Eles captam os acontecimentos de suas épocas e os refletem em suas obras,” sobretudo porque escrevem sobre seu contexto social, retratando-o, a exemplo de *Os miseráveis* (1862), de Victor Hugo, romance que aborda a luta de classes em meio a um regime de governo opressor. Por outro lado, há autores que, diferentemente, não discutem abertamente a realidade política de sua nação, mas a criticam ao propor a formação de uma sociedade perfeita, como em *Utopia* (1516), de Thomas Morus, obra que deu origem ao gênero que leva o seu nome. Esta questão diz respeito ao aspecto social das obras literárias.

No caso das Literaturas Feministas, seu engajamento político promove o descentramento da suposta universalidade da literatura de autoria masculina, enquanto as Literaturas pós-coloniais, por seu turno, fomentam o descentramento da visão eurocentrista, como se vê em *Vasto mar de sagasso* (*Wide Sargasso Sea*, 1966), da jamaicana de origem inglesa, Jean Rhys, uma reescrita pós-colonial do clássico inglês *Jane Eyre* (1847), obras que também permitem uma leitura feminista.

Nesse cenário, convém frisar que Antônio Candido (2014), ao tratar da crítica literária, destaca que ela se interessa pelo valor estético dos textos literários, bem como pelas operações formais que revelam a singularidade de cada obra e sua independência da realidade extratextual. Porém, ao discorrer sobre sociologia da literatura, o autor pontua que ela, por sua vez, se debruça sobre a origem social dos autores, assim como pelas relações entre as obras e as ideias que elas debatem, e ainda pelo quanto da realidade extratextual cada obra retrata, como por exemplo, a influência da sociedade nelas, em se tratando de questões de natureza tanto políticas quanto sociais e econômicas. Isto aponta



para uma relação dialética entre a sociedade e a literatura, as quais se retroalimentam ao exercerem uma influência recíproca.

Não se pode esquecer que a literatura pode ser utilizada como um instrumento político, especialmente quando produzida visando atingir transformações políticas e sociais, a exemplo do teatro feminista de Susan Glaspell (*Trifles/Bagatelas*, 1916), e do teatro de orientação marxista de Clifford Odets (*Awake and sing*) e Arthur Miller (*Death of a salesman/A morte do caixeiro viajante*, 1949), e romances de John Steinbeck (*As vinhas da ira/The grapes of wrath*, 1939), os quais tiveram suas obras censuradas em virtude das denúncias que apresentam contra a opressão de gênero e classe, respectivamente. Por outro lado,

os episódios da Odisséia, cantados nas festas gregas, reforçavam a consciência dos valores sociais, sublinhavam a unidade fundamental do mundo helênico e a sua oposição ao universo de outras culturas [...]estabeleciam entre os ouvintes uma comunhão de sentimentos que fortalecia a sua solidariedade, preservavam e transmitiam crenças e fatos que compunham a tradição da cultura (CANDIDO, 2014, p. 55-56).

Esta questão assemelha-se aos romances de Jane Austen, que são vistos por Said (2003), como responsáveis por ensinar os ingleses a serem ingleses, conforme também se observa nas discussões de Raymond Williams em seu livro *Comunidades imaginadas*. Neste caso, o ponto central é a função social da literatura que envolve:

o papel que a obra desempenha no estabelecimento de relações sociais, na satisfação de necessidades espirituais e materiais, na manutenção ou mudança de uma certa ordem na sociedade (CANDIDO, 2014, p. 55).

Tal aspecto aponta para a vida em comunidade e, portanto, para manifestações mais coletivas do que mesmo individuais ou pessoais, sobretudo porque o artista assume o papel de porta-voz de toda a sua comunidade.

Ora, por um lado, quando se pensa no contexto literário de um movimento como o Realismo, por exemplo, sabe-se que esta estética notabilizou-se pela utilização de uma linguagem mais próxima da realidade, isto é, com as peculiaridades próprias do falar de



cada classe social, característica que serviu para a promoção de denúncias de injustiças sociais, como pode ser visto no romance *Esau e Jacó* (1904), de Machado de Assis, o qual retrata a política do Brasil no contexto da mudança do regime imperial para o republicano. Esta obra mostra o cenário da Proclamação da República por meios dos irmãos gêmeos, os quais simbolizam ambos os regimes. *Dom Casmurro* (1889), por sua vez, retrata o Brasil Império, bem como as relações familiares, a importância da religião católica, casamentos arranjados, ou seja, a obra oferece um panorama político-religioso da nação, ao enveredar por dois dos seus pilares mais fortes, a família e a religião.

Por outro lado, quando se reflete sobre o que veio a ser conhecido como Literatura engajada, cujo expoente máximo é o francês Jean Paul Sartre, observa-se um compromisso, por parte dos adeptos, com temáticas sociais, políticas, morais e, inclusive, psicológicas, grupos dominantes *versus* grupos dominados e *vice-versa*. *A cabana do pai Tomás* (*Uncle Tom's Cabin*, 1852), de Harriet Beecher Stowe e a Guerra Civil Americana (1861-65) é um caso clássico do que se pode chamar de literatura proto-engajada, uma vez que mudou a mentalidade americana sobre as relações raciais e inspirou a deflagração da referida guerra, na qual buscou-se, inclusive, a libertação dos escravizados, fato consumado ao final do conflito.

Nessa esteira, Literaturas de minorias, como por exemplo, a Afro-Americana, a Literatura Negra Inglesa, a Asiático-Americana, a Literatura Chicana, a Literatura Judaico-Americana, literaturas feministas, literaturas pós-coloniais etc, tem-se a comprovação de que a literatura promove mudanças sociais e políticas, inclusive ao dar voz aos subalternos, combatendo o silenciamento que é uma arma poderosa dos que detém o poder.

Nessa toada, diz-se que Ezra Pound afirmou, certa vez, que a poesia não fazia nada, mas a ficção de vez em quando sim, sobretudo pelo alcance da repercussão que certos romances tiveram na sociedade. Os romances de Charles Dickens, *Oliver Twist* (1838), *A Christmas Carol* (1843) e *David Copperfield* (1850), por exemplo, podem não ter promovido mudanças concretas na vida de crianças pobres inglesas que viviam nas ruas de Londres, muitas delas como membros de gangues, no contexto da Era Vitoriana e da Revolução industrial, mas despertaram o público-leitor para a questão do trabalho infantil e das gangues infantis que se proliferam na capital do império.



O engajamento político de autores é motivo de debate por muitos, antes mesmo que o termo Literatura Engajada se tornasse célebre. Kant, em *Crítica do juízo*, em pleno século XVIII, defendia que a arte deveria ser desinteressada, pois segundo ele, “o verdadeiro Juízo crítico afastava o interesse” (GONÇALVES, 2018, p. 51). Contudo, “a política se constrói por interesses que geram negociações, trocas, ganhos e perdas”, por tal razão, “é necessário cuidar que a literatura não está imune a isto, seja no texto literário, a ficção propriamente dita, seja no aspecto exterior ou físico da autoria” (GONÇALVES, 2018, p. 51).

Ainda assim, deve-se considerar que

a política é um modo de ação conciliatório e consensual de legitimação de poder, no qual um grupo de indivíduos, que se faz social, tem para si o domínio sobre as decisões que envolvem outros grupos representados ou não institucionalmente. Na prática, é uma ação de poder permanente entre grupos que dominam outros grupos (GONÇALVES, 2018, p. 51).

Esta questão está posta de forma magistral no romance distópico *A revolução dos bichos* (*Animal Farm*, 1945), de Orwell, o qual reflete sobre a realidade de grupos oprimidos que chegam ao poder, em ambiente de mudança de regime de governo, como os comunistas e sua tomada de poder na antiga União Soviética.

Nesse sentido, considerando o âmbito da esfera das negociações, a literatura tem na política ou no seu exercício, uma possibilidade de articulação (GONÇALVES, 2018). A este respeito, Sartre defendia que toda ação envolve, necessariamente, uma escolha, eis por que esta liberdade de escolha nos faz ser seres políticos, como é o caso de “J’accuse” (1898), de Zola. Nesse sentido, “a literatura se revela política mesmo quando não se mostra como tal. O ato de não ser político é um ato político, de negação, porém, ato político” (GONÇALVES, 2018, p. 52).

Ao tratar da impossibilidade de um artista ser alguém apolítico, Mario de Andrade vaticinou:

Acho que o artista, mesmo que queira, jamais deverá fazer uma arte desinteressada. O artista pode pensar que não serve a ninguém, que só serve à Arte, digamos assim. Aí está o erro, a ilusão. No fundo, o artista está sendo um instrumento nas mãos dos poderosos. O pior é que o artista



honesto, na sua ilusão de arte livre, não se dá conta de que está servindo de instrumento, muitas vezes para coisas terríveis' (BARBOSA, 1974, p. 10 *apud* GONÇALVES, 2018, p. 52).

Seria possível separar o ser político do ser literário ou o ser social do ser político? Shakespeare, por exemplo, ao escrever *Romeu e Julieta* (1597), não estava debatendo apenas o amor proibido entre dois jovens, na verdade, ele estava tratando de questões políticas (a ordem política, a configuração das famílias atravessadas por temáticas de natureza política).

Na França, Rousseau escreveu *O contrato social* (1792), obra de essência filosófica na qual trata da questão da teoria da abolição da escravidão. Na verdade, esta obra não prega o fim da escravidão, embora em outras, inclusive literárias, ele defenda a ideia do livre arbítrio e de que o homem nasce livre, embora esteja acorrentado por onde quer que ande.

No caso da Irlanda, escritores trataram da perda da identidade local e o crescimento das diferenças sociais, graças às ações imperialistas inglesas sob a nação, na condição de primeira colônia inglesa. William Butler Yeats and Sean O'Casey, por exemplo, dedicaram-se a retratar e a criticar os muitos problemas sociais daquele país em suas obras, sobretudo ao advogarem a necessidade de independência cultural dos ingleses. Em seu poema "September 13", Yeats se volta para os problemas sociais da classe média. Este poema lembra ao leitor um ataque ocorrido em Dublin contra o Irish Labour Movement. Já em seu poema "Easter 1916", ele aborda a questão da Easter Rising e assume seu compromisso com a política social posta em prática no seu país.

A ideia de uma Literatura de Protesto na Irlanda diz respeito à convicção de que escrever é um ato de engajamento social e, por tal razão, o escritor deve tratar de problemas sociais nos seus escritos. Eis por que o Irish Labour Movement esteve tão ligado à literatura. Inclusive, Yeats and Lady Gregory trabalharam arduamente para proteger trabalhadores contra abusos de seus patrões. Foi pelo uso da escrita crítica que esses autores buscaram o desenvolvimento de políticas trabalhistas que atentassem para o bem da classe trabalhadora. Assim,



A literatura é necessária para a Política acima de tudo quanto dá voz a aquele que não tem uma voz, quando dá nome a aquele que não tem nome, e especialmente a todos que a linguagem política exclui ou tenta excluir [...] A literatura é como um ouvido que consegue ouvir mais que a Política; a Literatura é como um olho que pode perceber além da escala cromática à qual a Política é sensível (CALVINO, 1999, p. 34).

Com relação à representação dos excluídos, a literatura reconhece aqueles que a política parece não perceber, e representa os politicamente sem voz e sem nome, à margem da política, de sorte que é uma necessidade para a sociedade. Disto pode-se dizer que o artista pertence a um tipo de percepção mais sensível: “é como um olho...e percebe mais que a política” Ou seja, o artista possui uma espécie de acuidade perceptiva aparentemente maior para, por exemplo, representar os excluídos.

Na verdade, o indivíduo está, pode-se dizer, na essência da literatura: uma vez que ela se concentra no indivíduo, por tal razão, parece estar a serviço dele, ao passo que a política deveria estar, pelo menos em regimes democráticos, mas nem sempre é o que acontece, como é o caso do romance americano *As vinhas da ira* (1939).

Aparentemente, a política parece perceber o povo como uma coletividade, daí a força dos lobistas e das comunidades organizadas para reivindicar direitos. Indivíduos de fora de grupos organizados não costumam ter sua voz ouvida. Contudo, a literatura é produto construído de um indivíduo acerca de outros, uma vez que o indivíduo é a matéria, o assunto da literatura. Por tal razão, retrata o ser humano nas suas múltiplas variações e celebra sua diversidade, a exemplo das obras da Beat Generation *On the road* (1957) e “The howl” (1956), no século XX.

Shakespeare e a política (em *Macbeth*)

William Shakespeare é um autor dos mais importantes no contexto da temática em foco, sobretudo pelo conjunto de sua obra destacar discussões políticas das mais importantes para seu tempo, bem como para os séculos subsequentes. Ele viveu em um dos períodos de maior efervescência política de seu país e do mundo, a Era Elizabetana (1558-1603), cuja monarca que deu nome ao referido contexto histórico assistia as peças do autor, a maioria das quais abordava a temática da política, uma vez que, na ampla



maioria dos casos, ele adotava o modelo aristotélico de heróis, ou seja, eles eram da realeza. O autor também foi alvo de outra honraria: com a ascensão do rei escocês, James I, ao trono da Inglaterra, Shakespeare tornou-se, mais uma vez, figura admirada e respeitada pelo monarca.

No tocante a, *Macbeth*, por exemplo, esta peça trata da luta de poder pelo trono da Escócia, cujo rei, Duncan, é assassinado para que seu algoz (um dos nobres e líderes do seu exército) Macbeth, assumo o posto. Bloom (1998, p. 638) defende que o que move o casal de protagonistas, no caso, Macbeth e sua esposa, Lady Macbeth, “é o desejo pelo trono”, e isto o leva à uma “ansiedade apocalíptica” que culmina na catástrofe de sua administração e na desintegração moral e física do casal, dominado pela loucura, em razão do tormento que a própria ação violenta e traiçoeira lhes legou. Ao decapitar Macbeth, instaurador de um verdadeiro reino de terror e perseguição política na Escócia, “Macduff, na figura do vingador, proclama: ‘A pátria é livre’” (BLOOM, 1998, p. 659).

Esta obra traz no seu bojo mais um herói-vilão de Shakespeare (BLOOM, 2000), isto é, Macbeth, uma figura política de renome que opta pelo mal, em sua busca desenfreada pelo poder, fato que se reflete nos desdobramentos negativos de sua gestão e nos destinos da nação, no período do seu reinado, marcado pelo extermínio de desafetos políticos que lhe ameaçavam o trono, uma postura despótica que reflete a visão de política e de poder do protagonista.

Ousby (1998) destaca que Shakespeare constrói *Macbeth* (2002) visando agradar o novo monarca da Inglaterra, o escocês James I, eis porque se volta para a história da Escócia, ao retratar de modo positivo a figura de Banquo, um ancestral renomado dos reis Stuarts, do qual James era descendente. Além disso, a temática sobrenatural da peça era alvo de interesse do novo mandatário, fato que ilustra a sagacidade do autor, em busca de sobrevivência no difícil mundo da literatura em ambiente político complicado, como foi a era James I na Inglaterra. Ao retratar a terra natal do novo rei do seu país, o autor exalta aquela nação e apresenta a Inglaterra como aliada e não como nação opressora que, na verdade, o era em relação a Escócia, a qual foi e a ainda é, a segunda colônia inglesa.



Considerações finais

Quando se analisa a literatura à luz da perspectiva política observa-se o poder que ela tem tanto para alienar quanto para esclarecer os leitores. Sobretudo porque deve-se considerar o que o texto diz (e o que ele não diz, no caso, qual o impacto que os “vazios do textos” tem, de modo explícito ou não, sobre o leitor, bem como o peso de sua mensagem), o que o texto faz (neste caso, trata-se do poder que ele tem para manipular quem o lê, levando-o a concordar com o ponto de vista apresentado), e o que o texto significa (neste sentido, tem-se o que ele comunica, suas ideologias etc.).

Referências Bibliográficas

ABDALA-JUNIOR, Benjamim. *Literatura, história e política*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2007.

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ARENDT, Hanna. A dignidade da política: ensaios e conferências. In: ABRANCHES, A. (org). Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

_____. *Origens do totalitarismo: antissemitismo, imperialismo, totalitarismo*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2017.

ARISTÓTELES. *A política*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

BALDICK, Chis. *The concise Oxford dictionary of literary terms*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

BENJAMIM, Walter. Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem dos homens. In: *Sobre arte, técnica, linguagem e política*. Lisboa: Relógio D’Água, 1992.

BLOOM, Harold *O cânone ocidental: os livros e a escola do tempo*. Trad. de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001a.

BLOOM, Harold *Como e por que ler*. Trad. de José Roberto O’Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001b.

BLOOM, Harold. *Shakespeare: a invenção do humano*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.



BRITO, José Domingos de. *Literatura e política*. São Paulo: Novera, 2007.

CALVIN, John. *The uses of literature*. 1999.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre Azul/Duas Cidades, 2004. P. 169-191.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. Estudos de teoria e história literária. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2014.

CIRLOT, J. E. *A dictionary of symbols*. London: Routledge, 1996.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para que?* Belo Horizonte: UFMG, 2009.

CUDDON, J. A. *The Penguin dictionary of literary terms and literary theory*. 4th edition.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Vol 1. Rio de Janeiro, 1994.

_____. *O processo civilizador: formação do estado e civilização*. Vol 2. Rio de Janeiro, 1993.

GREGORY, Lady. Spreading the news. In: GILBERT, Sandra; GUBAR, Susan. *The Norton anthology of literature by women: the traditions in English*. New York: Norton & Company, 1996.

HOWE, Irving. *A política e o romance*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.

HUTCHEON, Linda. *Moldando o pós-moderno: a paródia e a política*. In: *A poética do pós-moderno*. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

IBSEN, Henrik. Um inimigo do povo. In: _____. *Seis dramas*. Porto Alegre: Edição da Livraria do Porto, 1944.

MAQUIAVEL. *O príncipe*. São Paulo: Martin Claret, 1998.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *Manifesto do partido comunista*. São Paulo: Editora Escala, 2007.

MONTEIRO, Flávia R. *O poder da coroa e o poder do anel: ressonâncias shakespearianas na literatura de fantasia de J. R.R. Tolkien*. Em tese, vol. 18, n. 2, jan-abr/2016.



MORUS, Thomas. *Utopia*. São Paulo: Martin Claret, 2001.

ORWELL, George. *Politics and the English Language*: a collection of essays. New York: Doubleday, 1954.

_____. *Dentro da baleia e outros ensaios*. São Paulo: Principis, 2021.

OS PENSADORES. *Aristóteles*. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

OS PENSADORES. *Platão*. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

OS PENSADORES. *Sócrates*. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

RAMOS, G. F. A representação do mal em Macbeth. In: *Revista de Estudos Linguísticos e Literários*. Patos de Minas: UNIPAM, ano 1, 2008, pp. 20-31.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato social*. São Paulo: Martin Claret, 2005.

SILVA, Alexander Meireles. *Literatura inglesa para brasileiros*. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda, 2005.

SHAKESPEARE, William. *A tempestade*. São Paulo: Martin Claret, 2005.

SHAKESPEARE, William. *Hamlet*. New York: Penguin Books, 1994.

SHAKESPEARE, William. *Macbeth*. São Paulo: Martin Claret, 2002.

SHAKESPEARE, William. *O rei Lear*. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2008.

SHAKESPEARE, William. *Julius Caesar*. New York: Penguin Books, 1994.

SHAKESPEARE, William. *Anthony and Cleopatra*. New York: Penguin Books, 1994.

SOFOCLES. *Édipo Rei*. In: SÒFOCLES. *Antígona, Ajax, Édipo Rei*. Editorial Verbo, s/d.

STEINBECK, John. *As vinhas da ira*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1956.



A MULHER NO MOVIMENTO FOLCLÓRICO BRASILEIRO: MARIZA LIRA E A 1.ª EXPOSIÇÃO DO FOLCLORE NO BRASIL

Autora: Érica de Souza Teles
 Universidade Federal de Campina Grande - UFCG/CFP
 E-mail: ericasousateles@gmail.com
 Orientador: Francisco Firmino Sales Neto

Resumo: Em 1953 foi publicado o livro “1.ª Exposição do Folclore no Brasil/ Achegas para a História do Folclore no Brasil”, uma coleção de artigos sobre os saberes e expressões culturais, que forneceu um conglomerado de dados registrados pelos intelectuais folcloristas a fim de produzir uma ciência folclórica. A folclorista responsável por elaborar esse material foi Maria Luiza Lira de Araújo Lima - Mariza Lira (1899-1971), que objetivou a valorização das manifestações folclóricas com o foco de enaltecimento às tradições populares. Vale ressaltar que poucas folcloristas conseguiram realizar trabalhos no meio folclórico, devido à invisibilidade da mulher no cenário intelectual. Em perspectiva teórico-metodológica, trabalhamos com os conceitos de intelectual mediador (GOMES; HANSEN, 2016), gênero como uma categoria histórica (SCOTT, 1990) e análise de discurso (FOUCAULT, 2004) para perceber os avanços na institucionalização do saber folclórico enquanto saber científico.

PALAVRAS-CHAVE: Mariza Lira, Folclore, 1ª Exposição de Folclore no Brasil.

Introdução

Os dados coletados pela jornalista Maria Luiza Lira de Araújo Lima (Mariza Lira) com a 1ª Exposição de Folclore no Brasil foram apresentados em seu livro “Achegas para a História do Folclore no Brasil” (1953), que tinha como objetivo mostrar o caminho que se estava construindo para tornar o folclore como um saber científico. Dessa forma, condensado uma série de artigos, imagens, que foram publicadas e divulgadas durante a 1ª Exposição de Folclore no Brasil, evento planejado pelo folclorista Joaquim Ribeiro, membro da Comissão de Folclore da Sociedade Amigos do Rio de Janeiro, juntamente com Mariza Lira, Renato Almeida, Leonor Posada, Aires de Andrade, Brasília Itiberê, Sílvio Júlio de Albuquerque Lima, que visavam conhecer o folclore brasileiro na sua essência e, conseqüentemente, divulgar para a sociedade os saberes coletados sobre do folclore e suas diversas manifestações.

De início, para fazer uma introdução sobre aos estudos folclóricos urbanos, os folcloristas frequentam os espaços da cidade, conhecendo os fazeres e culturas do povo,



com foco em conhecer e refletir sobre os espaços de produções folclóricas, como as comunidades, os sujeitos que lá residiam, suas tradições como crenças, comidas, cantos, danças, festejos e os múltiplos sincretismos culturais que existiam e formavam o folclore urbano. Com isso, a exposição seria um resultado da coleta dos costumes produzidos pelo povo e isso seria a base através da qual Mariza Lira acreditava que formaria à essência do folclore no Brasil a partir da miscigenação dos povos com seus fazeres e saberes, o que resultaria um folclore autenticamente brasileiro.

As pesquisas etnográficas realizadas para coletar com os modos de fazer, socializar, por quem e para quem, pelos quais os folcloristas tinham a intenção de entender como aconteciam as produções folclóricas. Desse modo, foram sendo realizados pelos folcloristas Joaquim Ribeiro e Mariza Lira, dupla que enveredou e catalogou com suas pesquisas as produções dos sujeitos que viviam nos "sertões cariocas"¹ com objetivo de expor as produções feitas pelos indivíduos que residiam nas áreas mais afastadas dos centros, assim, coletando e realizando amostragem do que foi percebido e coletado pelos mesmos, a fim de expor na 1ª Exposição de folclore, visando maior alcance pelas formações folclóricas, o que resultaria em conhecimento para valorizar as produções dentro das comunidades, divulgações para que tivessem mais alcance.

Em síntese, o presente trabalho aborda como foi realizada a 1ª Exposição de Folclore, quais os objetivos alcançados com os estudos realizados sobre às produções folclóricas nos sertões cariocas, com a finalidade de compreender a formação do folclore carioca e suas variedades de tradições produzidas pelos indivíduos, sendo, assim, exposta à sociedade a vasta documentação popular acerca das descobertas realizadas pelos folcloristas, os quais afirmavam que as pesquisas detinham um caráter cívico e de valorização das raízes populares que estavam invisíveis aos olhos de todos, conseqüentemente com propósito de enaltecer as manifestações populares.

Desenvolvimento

O lugar da mulher no Movimento Folclórico Brasileiro

¹ Termo utilizado para referir-se à zona Oeste do Rio de Janeiro até os anos de 1950.



As relações de gênero foram sendo construídas ao longo da história, através das vivências, experiências tidas pelas mulheres, e que foram escritas pelos sujeitos masculinos, os quais considerados legitimadores das produções das mulheres. Segundo Scott, “[...] as mulheres na história implica necessariamente a redefinição e o alargamento das noções tradicionais daquilo que é historicamente importante, para incluir tanto a experiência pessoal e subjetiva quanto às atividades públicas e políticas”. (SCOTT, 1995, p.73) A partir disso, os espaços de produção de conhecimento estavam sob detenções dos sujeitos masculinos, ou seja, como os únicos e exclusivos produtores dos saberes a serem publicados, divulgados e consagrados, se configurando o papel do homem enquanto indivíduo capaz de legitimar os trabalhos como intelectuais, folcloristas, jornalistas e etc. Esses sujeitos foram considerados aptos a afirmar com verossímil os estudos realizados pelas mulheres. Por isso, é perceptível que as mulheres que estavam pesquisando as ações sociais, políticas e, principalmente, culturais, acabam não tendo tamanha visibilidade comparada com as produções dos homens. Com isso, nota-se uma falta de legitimidade dada para os trabalhos das mulheres pesquisadoras, sendo que pouquíssimas conseguiram ganhar visibilidade com as pesquisas sobre as manifestações culturais e fazer parte do Movimento Folclórico Brasileiro. Este Movimento é colocado por Maria Laura Viveiros de Castro Cavalcanti (2002, p.4) nos seguintes termos:

[...] o folclore passou a ser visto como fator de compreensão entre os povos, incentivando o respeito das diferenças e permitindo a construção de identidades diferenciadas entre nações que partilham de um mesmo contexto internacional. O Brasil de então orgulhava-se de ser o primeiro país a atender à recomendação de criação de uma comissão para tratar do assunto. O conjunto das iniciativas desenvolvidas era designado pelo nome de Movimento Folclórico.

Segundo Rodolfo Vilhena (1997), o Movimento Folclórico Brasileiro é considerado um campo de possibilidade de produções intelectuais que buscavam a valorização, institucionalização e proteção do folclore enquanto um saber científico que contribuiria para legitimar os estudos e produções folclóricas. A partir disso, foram promovidas ações que impulsionaram o folclore como campo de saber, como a criação da Comissão Nacional de Folclore (CNFL) 1947, composta por Renato Almeida, Joaquim Ribeiro, Edison Carneiro, Manuel Diégues Júnior, Cecília Meireles e Mariza Lira. Dessa



forma, os mesmos tinham como objetivo criar canais de ações intelectuais para ressaltar as atividades e os saberes culturais produzidos pela classe popular. Dentro da Comissão, destaco a folclorista Maria Luiza Lira de Araújo Lima - Mariza Lira (1899-1971) figura chave para pensar o lugar da mulher no movimento folclórico, a qual desenvolveu propostas pautadas nas reflexões sobre o folclore urbano, a música popular, ou seja, a cultura produzida pelo povo em seus ambientes, nos seus cotidianos.

Em síntese, a folclorista precisou enfrentar diferentes preconceitos para tornar-se uma mulher intelectual, pois o universo das pesquisas folclóricas foi por muito tempo dominado pelo sujeito masculino, enquanto os espaços femininos estavam resumidos ao ambiente doméstico. Entretanto, Mariza Lira perpassou os padrões da época e tornou-se uma estudiosa renomada, conhecida nacional e internacionalmente pelas suas pesquisas. Como ressalta, Bonnie Smith (2003, p.29)

[...] o desenvolvimento da feminilidade intelectual e política é uma historiografia que erradica o amadorismo para contar uma história singular sobre as altas realizações do profissionalismo. Em contraste, o entrelaçamento da obra histórica de homens e mulheres mostra como o profissional construiu seus padrões de excelência ao se diferenciar de um “outro”, inferior, indigno e trivial.

O lutar intelectual para as mulheres foi escasso, devido à falta de possibilidade nos âmbitos acadêmicos, principalmente com normas patriarcais que considerava as produções femininas como amadoras. Portanto, é possível dizer que mulheres não tinham liberdades para alcançar horizontes maiores, pois suas produções estavam reduzidas a amadoristas, simplistas e vulgares. No caso da folclorista Mariza Lira, buscou através de suas produções ganhar espaço e visibilidade com as divulgações de pesquisas em artigos, publicações em jornais, revistas, que, além de alcançar prestígio intelectual, também contribuíram na construção da identidade brasileira a partir das múltiplas criações culturais.

Neste caso, a folclorista estava em constante busca para tornar o folclore um saber científico, que caracteriza a nação brasileira, com isso, Mariza Lira vai adentrar em vários espaços urbanos, a fim de estudar as produções culturais que estavam sendo produzidas pelo povo. Ou seja, fazendo o papel do intelectual mediador, que segundo Castro e



Hansen (2016) “[...] são sujeitos que produzem conhecimentos e comunicação de ideias, direta ou indiretamente vinculados à intervenção político-social”. (CASTRO; HANSEN, 2016, p.16) A folclorista Mariza Lira exerceu esse papel de mediadora cultural estando atenta às transformações e sociabilizações sociais, culturais, que estavam acontecendo na zona urbana do Rio de Janeiro. Diante disso, o aspecto cultural mostra o quanto é necessário entender as movimentações que em determinados meios se constituíam com suas múltiplas manifestações, práticas sociais, suas crenças, danças, tradições que compõem todo campo de conhecimento.

Mariza Lira e a 1ª Exposição de Folclore no Brasil

Na 1ª exposição do Folclore teve a presença de grandes representantes do país, como intelectuais, professores, cientistas e o público em geral que foram prestigiar as “descobertas”, pois seria uma forma de possibilitar visibilidade às produções artísticas, culturais desenvolvidas pelos sujeitos marginalizados, pelo fato de estarem mais afastados dos centros das cidades. Segundo Mariza Lira, “a exposição teve lugar no ‘foyer’ do auditório da A. B. I² e foi inaugurada às 17 horas do dia 8 de setembro de 1941”. Com objetivo de apresentar os conglomerados de informações coletadas, no qual foi possível proporcionar e despertar um sentimento cívico, ou seja, despertando o olhar para com tradições que ocorriam na sociedade, dando conhecimento para toda população sobre as origens de determinadas ações culturais que estavam sendo produzidas longe dos centros urbanos, com isso, visava despertar o interesse pelas ancestralidades, através dos estudos feitos pelos folcloristas que buscaram dialogar com as realidades e suas múltiplas histórias.

O intuito com a exposição folclórica, seria apresentar ao público as raízes que poderiam caracterizar as riquezas das produções urbanas, as quais deveriam ser expostas para que a sociedade tivesse conhecimento sobre a diversidade cultural. Então, a folclorista resolve promover ações que proporcionassem visibilidade para as produções, contando com apoio de outros renomados folcloristas, etnógrafos, que objetificavam, de

² Associação Brasileira de Imprensa - ABI



acordo com Mariza Lira, um projeto de compreensão do folclore em movimento: “O plano da 1ª exposição de folclore carioca representa, antes de tudo, premente necessidade de debater o assunto em face de todos e fomentar, com presteza indispensável, o ambiente plástico e o espírito moderador, que deve persistir em todas as obras de significação”. (LIRA, M. 1953, p.24).

Com as pesquisas realizadas pelos folcloristas, é plausível perceber o movimento de reconhecimento das produções artísticas, religiosas, como também uma ampliação do termo folclore, valorizando para que os saberes produzidos não fossem reduzidos apenas a superstições e crendices, porém, apresentadas como misturas de sociabilidades que precisavam serem ressaltadas e apresentados para o meio intelectual. Sendo necessário expandir o termo para que não ficasse reduzido apenas às questões popularescas, mas que fosse capaz de abranger uma série de saberes populares elevados com a exposição a uma categoria de uma ciência folclórica que estaria perpassada entre âmbito popular e o meio intelectual, sendo utilizada como objeto de pesquisas para conhecer ainda mais o folclore e suas diversidades de saberes.

O povo irá ter a compreensão do que é folclore e talvez se apague, essa crença, que os menos avisados do rádio tem espalhado, que o folclore é música popular e que folclorista é o artista de rádio ou colecionador de trovas. O folclore cada vez mais alarga o âmbito de suas investigações e a música, o canto e as danças populares são parte dele”. (LIRA, 1953, p.17)

Os trabalhos desempenhados por Mariza Lira possuíam uma perspectiva de tentar conscientizar os sujeitos de diferentes classes sociais sobre importância e as riquezas da diversidade que o folclore possui, sendo assim necessário divulgar através das redes de comunicação da época como o jornais³, rádio⁴, nos quais a mesma trabalhou nas divulgações sobre o folclore urbano e musical, traçando um panorama do que poderia ser folclore e suas múltiplas formas de como se identificar, construindo uma ideia de que

³ Escreveu artigos para jornal Diário de Notícias, Correio da Manhã, Jornal do Brasil, Revista e jornal Pranove, Revista da semana, Mariza Lira promovia um conhecimento sobre as diversas manifestações folclóricas que estava sendo produzidas em vários espaços sociais, mas, principalmente nas zonas periféricas, falando sobre as músicas, as pessoas produziam o folclore.

⁴ Trabalhou na Rádio Mayrink Veiga.



deveria ser reconhecido, preservado e valorizado. Com isso, apresentando que as manifestações culturais realizadas por diferentes grupos em diversos espaços sociais, os quais poderiam representar as múltiplas tradições populares com suas simbologias. Dessa forma, os folcloristas investiram suas pesquisas nas manifestações culturais, como o maxixe, o samba, os instrumentos musicais e suas composições para identificar as suas raízes.

A origem do samba, estudada pela folclorista Mariza Lira, mostra sua perspectiva na qual acreditava que a formação do samba-carioca estava vinculado às miscigenações culturais que foram ocorrendo ao longo dos anos e, assim, criando um gênero musical popularmente conhecido em todo país. Posto isso, o samba-carioca é interpretado por grandes cantores e compositores da época, como Cartola, Noel Rosa, Dorival Caymmi, Ary Barroso e Chiquinha Gonzaga. Os mesmos criaram e expandiram as marchas carnavalescas que contam um pouco da história da origem do ritmo, das danças, da vida no morro, das mulheres, dos homens, da melancolia, dos malandros, das religiões, a mistura de elementos de vivências fazia do samba um veículo chamativo que seria capaz de falar com naturalidade do cotidiano e ainda servir de exemplo para pesquisas folclóricas realizadas pelos folcloristas que buscavam as origens essencialmente do povo brasileiro.

Segundo Mariza Lira, foram realizadas catalogações das produções sendo selecionadas para serem expostas na 1ª exposição de folclore, com o objetivo de apresentar matérias das artes populares e, para isso, foram divididas as seções para escolhas dos objetos a serem expostos, com o foco de que todos os materiais selecionados contassem uma história das muitas possibilidades de indivíduos manifestarem suas artes, costumes, tradições, dando ênfase que todos os matérias serviriam de documentação para explicar o que é folclore e onde podemos identificar suas formas.

A documentação recolhida foi dividida em cinco seções distintas: 1º - seção socioeconômica, compreendendo materiais de caça, pesca, cerâmica e cestaria. 2º - seção decorativa, compreendendo as manifestações de arte popular que no Rio de Janeiro, se caracteriza pelo aspecto utilitário. 3ª seção mística, abrangendo as manifestações de religião popular, como Santo Antônio, São João e São Pedro, São Cosme e São Damião e os orixás das macumbas. 4º - seção doméstica,



reunindo os utensílios e uso doméstico e 5º - seção Lúdica compreendendo os brinquedos. (LIRA, 1953, p.22).

Os registros documentais recolhidos foram expostos na 1ª Exposição com objetivo de mostrar para à sociedade às produções da classe popular, com foco no folclore urbano do estado do Rio de Janeiro - até então era capital do Brasil -, dando ênfase para construção de uma consciência cívica, para valorizar o folclore como um instrumento de estudos que buscava tornar-se um saber científico. Segundo Mariza Lira, “Foram escrupulosamente selecionadas, entre o material escolhido, perto de 200 peças convenientemente fichadas, além de fotografias, mapas, livretos, contendo peças teatrais, pantomimas, modinhas; cantigas populares, literatura em cordel, e caricaturas [...]” (LIRA, 1953, p.22). A exposição teria um caráter simples ao expor materiais produzidos pelo povo e que quase sempre eram tidos como algo inferior, sem valor, mas que para os folcloristas estariam expondo as representações simbólicas, sociais, culturais dos sujeitos que residiam nos sertões cariocas.

O plano da 1ª Exposição de Folclore Carioca representa, antes de tudo, premente a necessidade de debater o assunto em face de todos e fomentar com presteza indispensável, o ambiente plástico e o espírito moderador, que deve presidir a todas as obras de igual significação. [...] o apelo a observação direta, a exploração imediata dos dados recolhidos, a permanente vigilância sobre os materiais localizados, a decisão de apanhar o flagrante da vida étnica na sua espontaneidade e manifestação mais pura, tudo isso não poderia ser feito senão na labuta árdua das jornadas aos diversos setores, em que a vida popular é mais densa, típica e característica.

A exposição do folclore é simbólica pelo fato de expor as características populares, suas subjetividades e, ao mesmo tempo, desenvolver um sentimento de reconhecimento e valorização do folclore a partir das produções do povo que, por vezes, estavam em constantes marginalizações, consideradas como parte de uma cultura menor, pelo fato de serem feitas nas áreas mais afastadas dos centros urbanos. De acordo com Mariza Lira, na exposição devem figurar todas as manifestações populares, pois seriam manifestações legítimas da cultura infra-histórica e de suas atividades criadoras do povo e, assim, formando um folclore urbano que estaria caracterizado pelas constantes tradições que foram sendo migradas por gerações e que se aglutinaram com suas tradições



cidadinas. Com isso, os folcloristas e etnógrafos recolheram os registros folclóricos encontrados nas zonas consideradas periféricas do Rio de Janeiro, os quais representam a vida social e cultural dos indivíduos.

Os resultados da 1ª Exposição de folclore no Brasil

A 1ª Exposição do Folclore no Brasil foi registrada e resultou em um livro, no qual a folclorista Mariza Lira registrou todos os movimentos investigativos, catalogados a partir das informações dos movimentos culturais produzidos pelos sujeitos que residiam nas zonas periféricas dos sertões cariocas. Com isso, é possível notar que o projeto da exposição resultou um conglomerado de conhecimento acerca do folclore e suas tradições, principalmente com foco nas produções feitas pelas comunidades do Rio de Janeiro. O apanhado de documentos e registros sobre a cultura popular foi de total relevância para a tentativa de tornar o folclore como uma ciência com suas múltiplas expressões, as quais poderiam ser vistas e registradas para toda a sociedade que tivesse acesso às produções realizadas pelos intelectuais, principalmente por Mariza Lira que esteve à frente de todo o processo de investigações.

Os intelectuais e folcloristas ao participarem ativamente para consagrar o folclore em um saber científico estavam preparados para organizar diversos eventos que possibilitariam maior visibilidade para os saberes que estavam sendo produzidos em vários espaços, desde as áreas urbanas até as áreas rurais. De acordo com Mariza Lira, o resultado do autêntico trabalho realizado pela comissão organizadora da primeira exposição composta por ela, Joaquim Ribeiro, Raimundo de Castro Maia, Matos Pimenta, Otávio Guinle Miranda, Eduardo Pederneiras e Marcelo Roberto, foram homenageado pelo Presidente da República Getúlio Vargas, ao qual o professor Joaquim Ribeiro entregou um memorial com o histórico da Comissão de Folclore, doação do material da 1ª exposição de Folclore no Brasil e o pedido da criação de um Museu do povo. O Museu do Povo seria um ambiente para expor todas as documentações que foram recolhidas, coletadas, através das pesquisas, sendo altamente demonstrativas das manifestações espirituais e de pura elaboração popular, reunindo aspectos inéditos e tradicionais da vida do povo carioca (LIRA, 1953, p.68).



Em última análise, é possível perceber que o foco de Mariza Lira foi exaltar o folclore brasileiro, fazendo uma institucionalização do folclore e sua origem mediante as contribuições e realizações do povo, com suas múltiplas formas de pensar suas raízes culturais e históricas. E isso é perceptível em carta escrita nas considerações finais do livro na carta aberta ao Brasil: “Pensei, certa vez, reviver o teu passado, trazê-lo ao presente e guardá-lo para o futuro. As tradições pictóricas, as credices ingênuas, as usanças simplórias da tua gente, reunidas em documentações autênticas, formariam o retrato fiel da tua formação social”⁵. Por fim, os anseios finais estavam na esperança do Museu do Povo, cujo a montagem seria para aumentar o reconhecimento do folclore perante toda a sociedade brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, o desenvolvimento da 1ª Exposição de Folclore no Brasil teve suas repercussões mediante os trabalhos realizados na imprensa, a qual Mariza Lira dedicou sua carreira a organização dos saberes que eram criados pelas classes populares, suas riquezas culturais que precisavam ser divulgadas e estudadas para obter o reconhecimento. Com isso, a Comissão Nacional trabalhou para que esse reconhecimento fosse obtido, pois a sequência de pesquisas realizadas para promover o folclore ao saber científico.

Os estudos realizados pelos folcloristas precisavam atenciosamente da participação da classe popular, pois a mesma esclarece pontos fundamentais para que possamos entender a construção cultural da origem do país e suas múltiplas formas, como os sujeitos se relacionam em comunidade, com suas artes, trabalhos, danças, músicas, religiosidades e, conseqüentemente, os etnógrafos e folcloristas estiveram interessados em compreender a formação de suas diferentes composições de mundo, ao começar pelas riquezas folclóricas encontradas nos morros das comunidades do Rio de Janeiro, sendo possível extrair diferentes formas de compor o folclore, o que resultou na 1ª exposição,

⁵ Carta aberta ao Brasil de Mariza Lira (LIRA, 1953, p.70).



que levou para a chamada elite um pouco das pesquisas etnográficas sobre as manifestações folclóricas.

Desse modo, ressalto que as pesquisas realizadas serviram para que muitos tivessem a noção dos saberes produzidos nos sertões cariocas e a importância de compreender as origens de muitas manifestações folclóricas presentes na diversidade dos povos que estavam além dos grandes centros. E isso foi perceptível com os estudos etnográficos ao conhecer e interpretar o Brasil na sua essência e, a partir disso, divulgar as diversos movimentos culturais nos jornais, nas rádios e, principalmente, na 1ª Exposição de Folclore que objetivava institucionalizar o saber folclórico e mostrar para outros meios sociais, para outros países, como os sujeitos brasileiros vivenciam o folclore urbano, com os diferentes elementos de socialização como o samba, o maxixe, a culinária, a religiosidade. Portanto, um conglomerado de informações que possibilitou um conhecimento geral das multiplicidades de saberes e tradições produzidas e consumidas por toda sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro. **Entendendo o folclore e a cultura popular**. Rio de Janeiro, 2002. Texto produzido especialmente para o Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular.

FOUCAULT, Michel **A Ordem do Discurso**. Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970.

GOMES, Ângela de Castro; HANSEN, Patrícia Santos (Orgs). **Intelectuais Mediadores: Práticas culturais e Ação Política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016

LIRA, Mariza. **1ª Exposição de Folclore no Brasil/ Acheias para a História do Folclore no Brasil**. Gráfica Laemmert, Rio de Janeiro, 1953.

Burke Peter, **O que é História Cultural?**. Trad. Sergio Goes de Paula. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora. 2008.

SCOTT, Joan. **Gênero uma categoria de análise histórica**. Trad. Guacira Lopes Louro/ rev. Tomaz Tadeu da Silva. Educação & Realidade, v.1., n.2, 1990.



SMITH, Bonnie G. **Gênero e História: homens, mulheres e a prática histórica**. Trad. Flávia Beatriz Rossler. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

VILHENA, Luís Rodolfo. **Os intelectuais regionais: os estudos de folclore e o campo das Ciências Sociais nos anos 50**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, 1996.

VILHENA, Luís Rodolfo. **Projeto e Missão: o movimento folclórico brasileiro (1947-1964)**. Rio de Janeiro: Funarte: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

OS SERTÕES EM IMPRESSÕES: AS AGRURAS DA SECA E O ÊXODO DE JOSÉ RAFAEL DE MENEZES

Francisca Araújo Saraiva
Bolsista Pibic PROPESQ/UFRN
 Joel Carlos de Souza Andrade
Professor do DHC/CERES/PPGHC/UFRN

Resumo: O trabalho foca na perspectiva do autor paraibano José Rafael de Menezes sobre o sertão nordestino, sob a perspectiva literária, em sua obra inaugural “Êxodo: a nascente dos paus de arara” (1952). Teórico-metodologicamente, esta literatura foi elevada à fonte histórica (e neste caso, fonte híbrida) (LIMA, 2002), em articulação com a análise da obra e os seus “juízos críticos”: fontes jornalísticas que repercutiram a autoria e a obra quando de seu lançamento. Para esta análise, os “juízos críticos” circulados à época em publicações de alguns jornais também oferecem uma percepção crítica a respeito do romance de Menezes. As perspectivas do autor, cuja obra não faz parte da literatura canônica acerca do sertão, em geral, inserida na literatura dita regionalista, em relação a esse espaço sertanejo, possibilitaram a compreensão do processo de singularização/naturalização do sertão nordestino do Brasil.

Palavras-Chave: Sertão; Seca; Êxodo; José Rafael de Menezes.

Introdução

O presente trabalho resulta das atividades de pesquisa desenvolvidas sob o plano de trabalho intitulado “Os sertões em impressões: levantamento da produção escrita sobre os ‘sertões áridos’ (Diários Associados, 1950-1960)” que, por sua vez, faz parte de um maior escopo de pesquisa cujo projeto principal é “‘Os Sertões Áridos’: (re)leituras da



paisagem, natureza e cultura escrita (1930-1970)”, recebendo o fomento através de uma Bolsa de Iniciação Científica/PIBIC/UFRN, o qual teve duração de 01 de setembro de 2021 até 31 de agosto de 2022, e foi responsável por desenvolver uma pesquisa a respeito do sertão a partir das fontes literárias e jornalísticas.

Por meio da análise da obra literária “Êxodo: a nascente dos paus de arara” (1952), do autor paraibano José Rafael de Menezes (1924-2009), foi possível perceber as problemáticas dos agentes ou diferentes sujeitos que remetem ao repertório escriturístico de uma tradição literária que versa sobre os sertões do Nordeste brasileiro (CASCUDO, 1984; ANDRADE, 1948) ou que se remete a uma dada imagem dele, por vezes, estereotipada, desde a emergência do novo regionalismo na década de 1920. É que compõem o enredo que tematiza “o sertão árido” (uma vasta produção que, por diferentes áreas, suscitou interesses no campo das artes, literatura, folclore e ciência) e estão ainda presentes no projeto literário de Menezes, na década de 1950. A obra de Menezes pode ser pensada a partir de uma abordagem sobre a elaboração histórico-cultural dos “sertões áridos” bem como do estabelecimento de um diálogo com produções historiográficas mais recentes que tematizam os “sertões”, direta ou indiretamente, como o historiador Durval Muniz de Albuquerque Jr. cujas produções “Nordestino: invenção do falo: uma história do gênero masculino (1920-1940)” (2013)”, “A Invenção do Nordeste e outras artes” (1998) e “Distante/Instante” (2016) abordam os agentes que formam o sertão nordestino e o próprio espaço através de uma releitura sociocultural das relações entre os sujeitos e entre eles e o espaço sertanejo.

Menezes oferece uma perspectiva relevante acerca dos sujeitos que compõem esses territórios marcados pela escassez de chuvas e problemas sociais advindos, dentre outras razões, pela paisagem árida. Dessa maneira, a análise da obra do autor paraibano constitui uma possibilidade de uma nova percepção na literatura nordestina sobre o sertão (FREIRE, 2014) e os agentes históricos que o compõem ao representar em seu livro uma determinada percepção paisagística do ambiente sertanejo carregado de sofrimento, saudosismo e esperança presentes na composição literária da paisagem e de seus personagens sertanejos que enfrentam as batalhas contra a seca e as dificuldades causadas por esse fenômeno da natureza (TUAN, 2013; MENEZES, 1937).



No que concerne aos procedimentos metodológicos, sob a inspiração da “operação historiográfica” cereteuniana (CERTEAU, 1982), buscou-se a produção de um “arquivo” a ser mobilizado em função da problemática. Sob esta perspectiva, a leitura e análise da obra “Êxodo: a nascente dos paus de arara” (1952), de Menezes, constituiu o primeiro passo. Para além da literatura, os “juízos críticos” feitos à obra literária analisada também foram utilizados como fonte e foram consultados por meio de jornais do período da década de 1950 (D’ANDREA, 2010) que circulavam em estados como Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte e atualmente estão disponibilizados na plataforma online da Hemeroteca Digital, da Biblioteca Nacional.

A obra literária de José Rafael de Menezes escolhida para ser analisada neste trabalho foi adquirida por meios próprios de maneira virtual e foi observada pelo ponto de vista histórico em que o autor oferece uma rica construção da paisagem do “sertão árido” e cujos personagens, habitantes desse sertão seco, que estão em profundo sofrimento em decorrência da seca, também oferecem uma perspectiva que auxilia na análise a respeito de como o sertão de Menezes retratado em “Êxodo: a nascente dos paus de arara” dialoga com o sertão “real” da caatinga, ou seja, a partir da obra de Menezes, foi possível perceber como esse autor enxergava e representava o sertão.

Um olhar para o sertão de Menezes em “êxodo”

Esta produção escrita constitui uma tipologia documental que nos permite problematizar a emergência de uma abordagem sobre os “sertões áridos” numa fase de pleno desgaste da literatura regionalista. Face aos novos tempos, o jovem escritor José Rafael de Menezes dar corpo a uma questão recorrente: a seca – sobre a qual temos uma fortuna crítica consolidada –, e o êxodo rural, cujas dinâmicas são reatualizadas a partir do processo modernizador em curso no Brasil a partir da década de 1930, durante o Governo Vargas, que torna o “Sul maravilha” um novo território no horizonte do sertanejo/migrante. Sobre esse ponto de vista, “Êxodo: a nascente dos paus de arara”, expõe com uma certa crueza as agruras vivenciadas por parte da população sertaneja ao compor o espaço do sertão/cariri paraibano, assim como seus personagens, como um



ambiente cujos habitantes carregam profundas marcas do sofrimento, de um passado saudosista e de esperança.

Esses três sentimentos são bastante explorados no romance de Menezes ao dialogar com a sua narrativa do sertanejo agricultor que veio de um passado próspero e aos poucos vai perdendo seus bens materiais até que, no ápice de sua malfadada velhice, perde também um bem de inestimável valor e, talvez, a posse que a sociedade sertaneja mais valoriza na década de 1950: a honra. Ao construir seu cenário de fundo para o enredo de seu romance, Menezes não teve muito trabalho para imaginar as paisagens – secas, áridas, difíceis de habitar e cultivar sem água abundante –, pois o autor paraibano, além de compartilhar seu lar sertanejo com seus personagens, também foi testemunha (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 1953) por algum período de tempo do sofrimento que os agricultores sertanejos viviam quando a escassez de chuva se prolongava e as colheitas pobres e escassas resultavam na pobreza de recursos e em difíceis condições de permanência no território sertanejo.

Desse modo, quando ocupou o cargo de promotor público na comarca da cidade paraibana de Monteiro (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 1953), Menezes presenciou a longa batalha desses sertanejos na busca pela sobrevivência cuja resposta final acabava por resultar na viagem desses para o sul do país em busca da continuidade da vida, e após sair do cargo decidiu que publicaria um livro, um romance, compartilhando as dores dessas famílias sertanejas que migravam para o sul na busca pela sobrevivência como uma forma de protesto (O NORTE, 1953) contra a humilhação que seus conterrâneos enfrentavam no apavorante momento de seca e a falta do auxílio governamental por meio de políticas eficazes para salvaguardar aqueles mais atingidos pela escassez de chuvas (MENEZES, 1937; ALBUQUERQUE JÚNIOR, 1998). Expressando seu desejo de denunciar a infeliz situação do sertão, abandonado pelo poder público, Menezes escreve no prólogo de sua obra: “êste livro pretende conter – um grito de protesto, uma palavra de advertência, uma prova de amor à minha terra. E, só em último caso, a estrutura de um romance” (MENEZES, 1952, s.p.).

O presidente Vargas, ao longo de seu governo, fomentou uma política de conectar as populações do Brasil e para isso sua principal estratégia era povoar também as regiões do estado do Amazonas e a região Centro-Oeste, com destaque para o Mato Grosso



(GOMES, 2013). Dessa maneira, em 1938, Vargas inicia o projeto que impulsiona a migração interna dos próprios brasileiros para o Amazonas principalmente, com o foco de trabalhar nas atividades extrativistas. No entanto, o censo do IBGE de 1950 demonstrou que a maior parte dos migrantes brasileiros para o Amazonas e para os territórios do Centro-Oeste eram os nordestinos (GOMES, 2013). A seca recorrente no sertão nordestino impulsionava a migração dos sertanejos para as áreas que estavam em crescimento populacional e econômico, como no caso do Amazonas e, mais tarde, Brasília. Sendo assim, a seca atuava como um catalizador para o sucesso do plano político de povoar as regiões do Brasil do governo que ultrapassou Getúlio Vargas, uma vez que as migrações eram recorrentes até o início da década de 1970, já sob governo da Ditadura Militar (GOMES, 2013).

A narrativa central de “Êxodo: a nascente dos paus de arara” gira em torno da família Dionísio composta pelo patriarca Antônio Dionísio, sua esposa Maria Lúcia e seus dois filhos mais novos, Tonho e Joana. Dionísio possuía uma fazenda no pequeno povoado de Macambira, na Paraíba, mas que se viu obrigado a vender para que ele pudesse arcar com as dívidas que só aumentavam. Após vender sua fazenda, Dionísio e a família se mudam para a fazenda do velho amigo de Dionísio, o Major Cazuzza. Na fazenda em Bela-Vista eles começam a trabalhar e a morar como posseiros.

Major Cazuzza, assim como Dionísio, era pai de vários filhos, porém, apenas um deles, Agostinho, se interessava pela fazenda. Depois da morte de Major Cazuzza, Agostinho se torna o novo administrador da fazenda e rebaixa Dionísio para meeiro. Dionísio se sente muito mal com essa decisão, principalmente porque isso diminuiria os lucros para sua família e dificultaria o pagamento de suas novas dívidas. No final da narrativa, Agostinho livra Dionísio de ir para a cadeia de forma injusta e oferece uma festa para celebrar o seu aniversário. Grato pela ação do patrão, Dionísio e sua família vão para a festa, mas Joana acaba por dormir com Agostinho e a fofoca se espalha pela cidade e causa a decisão de Dionísio de ir embora do sertão e migrar para o sul.

O romance de Menezes envolve os personagens principais, a família Dionísio, em uma história de declínio financeiro e moral, cujo destino resultou na migração para o sul do Brasil em uma tentativa de fugir dos “boatos” que espalhavam o acontecido que



resultou na perda da honra do nome do patriarca, Antônio Dionísio, para com a sociedade sertaneja que o cercava. Ao longo da narrativa, é possível perceber que os personagens de “Êxodo: a nascente dos paus de arara” (1952) estão marcados pelo sofrimento, pelo saudosismo e pela esperança, marcas que resultaram de diferentes experiências individuais de cada personagem, mas que de forma geral, permeiam todos os personagens de forma recorrente. Cada personagem é passível da identificação do porquê de seu sofrimento, do que ele sente saudade e para o que ele guarda a esperança.

Entretanto, esses sentimentos estão presentes de maneira mais notável em circunstâncias que são essenciais para o avanço e coesão da narrativa. O sofrimento se faz presente no romance de Menezes principalmente por meio do desespero que a escassez de chuva e a terra seca causam nos agricultores que, assim como Dionísio, vão perdendo aos poucos suas posses conquistadas através de muitas dificuldades. O sofrimento vem acompanhado do medo ocasionado pela incerteza de que em um futuro próximo a família Dionísio tenha um lugar para morar, um pedaço de terra para plantar e comida na mesa para comer, uma vez que a seca afeta a principal fonte de renda da família e sem segurança financeira não é possível manter o aluguel da terra e tampouco comprar comida, gerando um sofrimento sem tamanho que é o catalisador para que centenas de famílias tomem a decisão de abandonar seus lares no sertão e migrar em busca de sua sobrevivência e de melhores condições de vida. O ápice do sofrimento vivenciado por Dionísio ao longo da narrativa pode ser visto no trecho final em que ele tenta justificar para si próprio sobre o porquê decidiu partir do sertão.

Só lhe restava a retirada, como um suicídio sem pecado! Era um ato de loucura, envolvido por uma leve esperança. Se ficasse morreria lentamente; se fugisse ou se ‘esbagaçaria’ logo ou alcançaria uma vitória. Tinha consciência do perigo que representava uma tal viagem; mais do que isto porém tinha certeza da irresponsabilidade de continuar vivendo no mundo sertanejo... Assim como já não acreditava nos invernos regulares, a ponto de se sentir desmoralizado como homem de ‘experiências’, já não acreditava nos governos, nas ‘promessas dos homens’... Pelo menos retirando-se, iria com o seu esqueleto, com a sua miséria, fazer ‘assombração’ aos políticos dessas zonas ricas, os quais, como dizia seu amigo Pedro Tavares, viviam ‘a sugar os cofres federais, roubando ao Nordeste o direito à sobrevivência’... (MENEZES, 1952, p.231-232).



Em relação ao saudosismo, poucos personagens apresentam essa característica com maior destaque no livro. Os personagens que possuem esse sentimento destacado é Dionísio, o Major Cazuzza e o coronel Segismundo. Todos eles compartilham a saudade do passado, no entanto, esse passado não é semelhante para os três, visto que enquanto Dionísio e Major Cazuzza sentem saudade de um passado cujas vidas eram prósperas e alegres, em que não havia um período de seca tão extenso e punitivo, em que a terra oferecia colheitas abundantes e os sertanejos não precisavam migrar para outros lugares para que não morressem de fome em suas casas no campo, a saudade do coronel Segismundo, no entanto, é bastante diferente, uma vez que com a derrota do candidato político que ele estava apoiando, o coronel sugere que seus influenciados políticos que não votaram no candidato de sua escolha deveriam ser castigados e que a boa política era no período do voto de cabresto, demonstrando assim, a saudade que sente da época em que o abismo entre a elite e o povo sertanejo era marcado pelo controle que a elite agrária exercia sobre a vida daqueles que viviam em suas terras em uma situação de desamparo social da parte do Estado. Segismundo demonstra seu apoio ao uso da violência e sua saudade do período em que as autoridades faziam vista grossa para a coerção dos eleitores por meio da chantagem velada e uso da violência no trecho do livro.

- Eu bem que preveni!... Eleitor é como cavalo novo: só aprende na peia, só anda no passo que a gente quer, se todo dia levar umas chamadas no bridão e umas lamboradas nos quadris... mas vocês começaram com uns agrados, soltando dinheiro... fazendo promessas... com medo! E a polícia aí, encostada... Já se viu um governo perder eleição, homem! (MENEZES, 1952, p. 198).

A respeito da esperança, os personagens que mais reúnem essa emoção, ainda que por motivos divergentes, são Dionísio, seu filho Tonho e o Major Cazuzza. Dionísio mantém esperança de que a chuva vai cair e molhar a terra em algum momento do ano, proporcionando boas colheitas. Dionísio está sempre observando o céu azul, bem como o Major Cazuzza, e atento aos detalhes que a natureza fornece quando a chuva está por perto. Uma das maiores características desse personagem é a esperança que ele carrega de que não vai precisar migrar com sua família em razão do desespero de quem passa fome. Seu filho Tonho, porém, tem esperanças de que divergem bastante dessa emoção guardada por seu pai, visto que Tonho não quer, nem pretende, seguir os passos do pai e



de seus ancestrais masculinos de continuar ganhando a vida como agricultor e anseia profundamente pela oportunidade de sair da vida do trabalho no campo e de sair do sertão.

Ao longo da narrativa, Tonho embarca em uma viagem para o sul, no entanto, uma briga violenta que o deixa inconsciente acaba fazendo com que o carro pau de arara partisse sem ele. Tonho é a caracterização do personagem que reflete os anseios de Menezes. Tonho não quer continuar seguindo os passos iguais ao do pai ao longo de sua vida, como era o esperado nessa época para quem não possuía melhores condições de vida. Tonho reflete – através de sua raiva pela tradição forçada que o obriga a ser agricultor como seu pai – a esperança da quebra dessa tradição que faz Menezes construir Tonho como um personagem que deseja tanto sair da vida de agricultor e do sertão que acaba por ignorar os perigos de uma viagem para o sul. A impulsiva decisão de viajar para o sul ocorre depois de uma discussão entre Tonho e seu pai, onde o menino decide abandonar a família e o sertão custe o que custar.

Tonho, sem olhar ao menos o que sucedera ao pai, caminhou rapidamente em direção à porteira; deixou-a escancarada, rumando para casa onde entrou espumando de ódio, dando pancadas em tudo como um cachorro doido... Num minuto sacudi algumas roupas numa maleta, e furiosamente e apressadamente, ante os olhos espantados de sua mãe e irmã que, ou por falta de tempo ou por excesso de estupefação nada disseram – dirigiu-se para a estrada... (MENEZES, 1952, p. 146).

Dentre os três personagens destacados no romance, Tonho é o único que, no final consegue alcançar aquilo que anseia, pois seus pais decidem deixar o sertão e migrar para o sul junto com os filhos em uma tentativa de recomeçar e fugir do falatório que acusa a família de não possuir mais a sua honra. Uma fofoca motivada pela primeira experiência sexual que a filha mais nova e solteira, Joana, teve com o patrão, Agostinho. Através do modo como Menezes construiu os personagens, o cenário e o enredo de seu romance é possível compreender que, mesmo com os sinais da modernidade chegando ao sertão – sinais esses que são comemorados pelo autor –, a vivência de Menezes com pessoas que representam profundamente seus personagens se reflete em seu romance a partir da demonstração de que em relação a presença do progresso modernizador no sertão, ainda há uma profunda resistência de pessoas que sentem saudade dos velhos tempos, do período em que eram prestigiadas pela riqueza e pelo poder que tinham, pela forma como



a sociedade estava organizada e pela facilidade de manter essa organização social a partir do poder garantido pela posse de terras e de riquezas materiais.

Menezes, entretanto, anseia pelas mudanças trazidas com a modernização do sertão, uma vez que seu livro é uma prova clara de que se o autor pudesse, escolheria resolver os problemas de caráter emergenciais do sertão para que seus habitantes não tivessem que escolher entre a oportunidade de sobreviver no sul do país e abandonar seus lares fugindo da fome. O personagem Pedro Tavares, um tabelião amigo de Dionísio, insiste em defender o sertão perante seus conterrâneos e também perante estrangeiros.

Pedro Tavares é um personagem construído para representar ainda mais claramente as opiniões de Menezes, visto que seus monólogos a favor da modernização e estruturação educacional do sertão esclarecem isso, além de que Pedro não tem propósito em relação a Dionísio e sua família. Menezes nunca explicou o porquê Pedro e Dionísio são amigos ou qual a ligação entre Pedro e o ciclo da elite agrária e intelectual da cidade para além de uma dedução implícita de amizade com os filhos do Major Cazuzu por uma vida social compartilhada. No trecho seguinte, Menezes permite que sua própria opinião enquanto defensor do processo de modernização do sertão transpareça na resposta de Pedro Tavares.

-Como é que o senhor, julgando os sertanejos tão inteligentes e a terra tão aproveitável, explica o atraso, as dificuldades, o êxodo?

-Ora, meu amigo, falta-nos assistência. As virtudes do nosso povo, são incultas; precisam ser buriladas constituem uma matéria prima, rica, mas rústica, muito rústica mesmo. [...] o importante, porém, é aproveitar dentro das suas possibilidades, as gerações que representam atualmente, a força produtiva do sertão. E isto seria possível através de campanhas relampagos visando instruir tecnicamente o sertanejo, com cinemas ambulantes, cartilhas ilustradas, cursos populares, podiam-se utilizar essas faculdades ingêntas a que me referi, adaptando-se o nosso agricultor á mecanização e racionalização da lavoura; ensinando-o combater a erosão, a não ajudar a seca [...] mas infelizmente, o nosso sistema educacional, apenas permite ao matuto, assinar título de eleitor e notas promissórias... Precisamos quanto antes mudar de maneira nossas relações com êste povo; principalmente os poderes públicos, garantindo-lhe ao menos, uma sobrevivência razoável, até que seja possível, como uma decorrência de progresso geral da humanidade, a redenção absoluta do Nordeste (MENEZES, 1952, p.126-127).



Assim, em trechos reveladores da falta de assistencialismo ao sertão nordestino e de opiniões progressistas por Pedro Tavares, Menezes expressa que a construção desse personagem está diretamente ligada à sua própria opinião como sujeito sertanejo.

Considerações finais

O romance “Êxodo: a nascente dos paus de arara”, do escritor, político e jurista José Rafael de Menezes é o primeiro das dezenas de livros que o autor viria a publicar. O romance, criticado nos jornais de estados nordestinos como Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte, foi escolhido para a análise por se tratar de uma obra que, além de ter sido produzida e publicada dentro do período que é foco do projeto de pesquisa (1950-1960), foi também um trabalho emblemático em relação ao ponto de vista desse autor para com o sertão, a seca e as consequências desse fenômeno que acabam por se refletirem nas vidas dos sujeitos sertanejos, se transformando em um problema muito sério que catalizador do êxodo rural em massa desde a segunda década do século XX.

Menezes construiu personagens e paisagens bastante próximos da realidade sertaneja pois foi um observador por um certo período na vida dos sertanejos atingidos pela seca (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 1953) e que decidiam sair do sertão para que não morressem de fome, além de ser ele próprio um habitante do sertão paraibano e ter sua significativa percepção acerca da paisagem sertaneja (CAUQUELIN, 2007). Dessa maneira, a narrativa expressa de forma muito eficiente a dor do sertanejo que não enxerga outra opção entre a fome e a esperança da fuga. Menezes demonstra por meio do personagem coadjuvante, o tabelião Pedro Tavares, seu profundo ressentimento com o governo brasileiro que não oferece soluções eficazes no combate às sequelas da seca, ao mesmo tempo que demonstra um amor invejável pelo sertão, que também é seu lar.

O autor constrói em seu romance um sertão castigado pela seca, pela pobreza, pela dependência financeira das camadas mais pobres para com a terra em uma relação de cultivo do solo. O sertão de Menezes é um sertão agrário, onde ainda há reflexos de uma sociedade comandada pelos fazendeiros e pensada pelos intelectuais provenientes das elites agrárias, ao mesmo tempo que é um sertão das emoções. A narrativa de Menezes é permeada por emoções fortes e cruas, as vezes também cruéis, como o desejo de



Agostinho pelo corpo de Joana não se importando com nada além de conseguir o que almeja. No entanto, o sertão de Menezes não é construído apenas de lágrimas e sofrimento. É também alicerçado na esperança. Ao longo das páginas do romance, Menezes se deixa perceber através da composição de seus personagens, principalmente por meio de Pedro Tavares. O autor sabe que sem o mínimo de instrução para os sertanejos, o povo não vai conseguir superar as dificuldades de habitar o sertão com nada além de um pedaço de terra para plantar e morar. Menezes escreve sobre um sertão que precisa do assistencialismo do governo enquanto é afundado pela seca e abandonado pelos migrantes sem possibilidades de escolha.

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **A invenção do “falo”: uma história do gênero masculino (1920-1930)**. São Paulo: Editora Intermeios, 2013.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **A Invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez; Recife: Massangana, 1998;

ANDRADE, José Lopes de. **Introdução à Sociologia das Secas**. Rio de Janeiro: Editora A Noite, 1948;

CASCUDO, Luís da Câmara. **Vaqueiros e Cantadores**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1984.

CAUQUELIN, Anne. **A Invenção da Paisagem**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Tradução Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002;

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano - artes de fazer**. Tradução Ephraim Ferreira Alves. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

D’ANDREA, Moema Selma. **A tradição (re)descoberta: o pensamento de Gilberto Freyre no contexto das manifestações culturais e literárias nordestinas**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Editora Unicamp, 2010;



GOMES, Ângela. População e sociedade. In: SCHWARCZ, Lília M. **Olhando para dentro**. Rio de Janeiro/MAdri: Ed. Objetiva e Fundação Mapfre, 2013. Col. História do Brasil Nação, v. 4.

LIMA, Laurenio. Romancista ao Norte. **Diário de Pernambuco**. Recife, 1953. Ed.: 00015. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=029033_13&Pesq=%22Jos%c3%a9%20Rafael%20de%20Menezes%22&pagfis=14309. Acesso em: 18, agosto. 2022.

LIMA, Luiz Costa. **História, Literatura, Ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

MELO, Virgínius da Gama. Romance do cansaço telúrico. **Diário de Pernambuco**. Recife, 1953. Ed.: 00219. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=029033_13&Pesq=%22Jos%c3%a9%20Rafael%20de%20Menezes%22&pagfis=17608. Acesso em: 18, agosto. 2022.

MENEZES, Djacir. **O Outro Nordeste: formação social do nordeste pastoril**. Rio de Janeiro, José Olympio, 1937;

MENEZES, José Rafael. **Êxodo: a nascente dos paus de arara**. João Pessoa: Tipografia Andrade, 1952.

OLIVEIRA, Cláudia Freitas de. **História e Literatura: relação de sentidos e possibilidades**. In: VASCONCELOS, José Gerardo; MAGALHAÃES JÚNIOR, Antonio Germano (Orgs.). *Linguagens da História*. Fortaleza: Imprece, 2003. p. 82-97.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. Tradução Livia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2013.

“UM GRITO de protesto. Uma palavra de advertência. Uma prova de amor à minha terra”. **O Norte**. João Pessoa, 1952. Ed. 00835. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=120774&Pasta=ano%20195&Pesq=%22Jos%c3%a9%20Rafael%20de%20Menezes%22&pagfis=14556>. Acesso em: 20, agosto. 2022.

DIREITO À POESIA: UMA ANÁLISE DO PAPEL DA POESIA, ENQUANTO INSTRUMENTO POLÍTICO NO CONTEXTO REVOLUÇÃO CHILENA NA OBRA “O CARTEIRO E O POETA”

Emanuele de Freitas Freire - Universidade Federal de Campina Grande
Mariana Valença Felix- Universidade Federal de Campina Grande



emanuele.freitas@estudante.ufcg.edu.br
 mariana.valenca@estudante.ufcg.edu.br

Resumo: Publicado pela primeira vez no ano de 1985, e de autoria do escritor chileno Antonio Skármeta, o livro “O carteiro e o poeta” conta a trajetória de Mário Jiménez, um jovem carteiro que ao se aproximar do poeta Pablo Neruda, dá início a uma amizade bastante particular, a partir da qual Mário desenvolve um verdadeiro fascínio pela poesia. A obra, que é situada no contexto da Revolução Chilena, não deixa de abordar as questões políticas pungentes naquele momento, de forma que o próprio protagonista da narrativa, se engaja na luta política. Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo analisar a função social e política da poesia na obra de Skármeta, tomando como base as reflexões do crítico literário Antonio Candido em seu ensaio “O Direito à Literatura”, buscando demonstrar assim o papel da literatura enquanto instrumento de formação social, humana e política, com ênfase no contexto histórico da obra, isto é, da Revolução Chilena.

Palavras - chave: Poesia; Literatura; Revolução Chilena.

Introdução

A literatura como fonte histórica por muito tempo foi bastante questionada, pois o que se entendia é que a história deveria trabalhar com os fatos e as representações do passado, e a literatura carrega em si uma característica muito própria, a possibilidade de sua construção ser de origem fictícia, de suas histórias serem criadas apenas a partir da imaginação de seus autores.

Então, como poderia se construir uma relação entre história e literatura? Para responder a essa questão, segundo Borges (2010) é preciso acionar uma vertente da história cultural, que trata a possibilidade de enfoque nos “mecanismos de produção dos objetos culturais, como suas intencionalidades, a dimensão estética, a questão da intertextualidade ou do diálogo que um texto estabelece com outro, dentre aspectos diversos, como seus mecanismos de recepção, a qual pode ser pensada como uma forma de produção de sentidos.”

Assim, os textos literários também podem se constituir como documento histórico, o que o diferencia nesse caso é a forma como o historiador trabalha e utiliza-se dessa fonte, tendo que voltar seu olhar para características externas ao conteúdo em si, voltando-se para o lugar de produção da obra, as condições de seus autores, seu contexto histórico e social, a fim de entender quais os sentidos e as intenções por trás de cada produção. Para



trabalhar com literatura é preciso entender que todos esses aspectos atravessam o produtor da obra constituindo seu pensamento e o levando a construir o texto tal qual ele se apresenta. Esse pensamento também é entendido quando se trata do gênero literário romance histórico que segundo Lukács (1972) resulta da “compreensão do relacionamento entre o passado histórico e o tempo presente” existindo assim uma ponte entre o lugar de produção e o lugar de análise de cada obra, atribuindo importância histórica e função social a elas.

Pensando nisso, a discussão que se realiza nesse artigo busca evidenciar a importância que a literatura e a poesia têm no processo de formação pessoal, de consciência histórica e política das pessoas que a acessam, demonstrando a sua função social. Para tanto, se construiu uma análise desse papel da poesia enquanto instrumento político a partir da obra “O carteiro e o poeta” publicada em 1985 e de autoria do escritor chileno Antonio Skármeta, enfocando o contexto histórico da revolução chilena que está presente na obra. Essa análise se constitui baseando-se principalmente nas reflexões propostas pelo estudioso da literatura Antonio Candido em seu ensaio intitulado “O Direito a Literatura”.

A reflexão proposta por Candido nos faz pensar sobre como a literatura está ligada à estrutura social, tornando-se um fator indispensável e um direito de todos, sendo responsável por construir o caráter humanizador da sociedade. É nesse sentido que se desenvolve também o debate sobre direitos humanos e a função social da poesia, tornando essencial o trabalho de análise e discussão de obras literárias como a de Skármeta, destacando também sua relevância histórica.

Assim sendo, a critério de organização e consistência de pesquisa, o presente trabalho se estrutura em tópicos, sendo o primeiro destinado a abordar a relação literatura e sociedade, o segundo com a intenção de contextualizar a Revolução Chilena, o terceiro tratando sobre a obra analisada e seus significados e o quarto tópico apresentando a discussão sobre direito à poesia, sendo o artigo encerrado com as conclusões finais.



Literatura e sociedade

A literatura compreende um campo de estudo multidisciplinar, capaz de despertar o interesse dos mais diversos profissionais das ciências sociais. Para o historiador, as fontes literárias compreendem um objeto riquíssimo que consegue abarcar, mesmo que através de elementos ficcionais, aspectos, sentidos e transformações da sociedade em que foram produzidas. Indo mais adiante, é válido ressaltar que a literatura não pertence somente ao seu autor, haja vista que o leitor também se apropria da obra literária e constrói sua compreensão sobre ela, partindo de seu lugar social e histórico.

Portanto, tomando como base a obra do crítico literário Antônio Candido (1999), é possível afirmar que a literatura pertence à sociedade, de maneira geral, sendo capaz de dialogar sob as mais diversas perspectivas, com diferentes tempos, culturas e povos. Partindo disso, Candido (1999) irá ressaltar a literatura a partir de sua função social, função essa que se relaciona com o seu caráter formativo.

O autor compreende a ideia de formação para além de um sentido meramente pedagógico, trata-se de formação humana em um contexto mais amplo, que não se restringe à contribuição da literatura na construção intelectual dos sujeitos, mas também, da sensibilidade humana, da formação política e da compreensão de mundo, em outras palavras, Antônio Candido nos diz que a literatura, acima de tudo, humaniza.

Paradoxos, portanto, de todo lado, mostrando o conflito entre a ideia convencional de uma literatura que eleva e edifica (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver. (CANDIDO, p 5, 1999).

Por compreender a literatura como instrumento humanizador, em “O direito à literatura” (1995), Antônio Candido discorre sobre a questão dos direitos humanos, enfatizando o direito à literatura, enquanto direito humano inalienável. Argumentando



que a existência humana não se concebe de forma plena, sem a presença da literatura em suas mais diversas modalidades.

Portanto, por via oral ou visual; sob formas curtas e elementares, ou sob complexas formas extensas, a necessidade de ficção se manifesta a cada instante; aliás, ninguém pode passar um dia sem consumi-la, ainda que sob a forma de palpite na loteria, devaneio, construção ideal ou anedota. E assim se justifica o interesse pela função dessas formas de sistematizar a fantasia, de que a literatura é uma das modalidades mais ricas. (CANDIDO, p 3, 1999).

O ser humano necessita da ficção, da fantasia presentes na tradição oral, na poesia, nos romances etc. Portanto, se não é possível pensar a existência humana sem a presença da literatura, o autor ressalta o lugar desta, enquanto direito humano universal, tendo em vista também que, na compreensão de Antônio Candido, a literatura é universal, ou seja, independente da formação intelectual do sujeito, ela pode ser sentida e apreciada em diferentes tempos e lugares, justamente por esse caráter de universalidade do qual Cândido nos fala.

As produções literárias, de todos os tipos e de todos os níveis, satisfazem as necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa incorporação, que enriquece a nossa percepção e a nossa visão de mundo. O que illustrei por meio do provérbio e dos versos de Gonzaga ocorre em todo o campo da literatura e explica por que ela é uma necessidade universal imperiosa. (CANDIDO, 1995).

Contextualizando a Revolução Chilena:

Como destacado, na obra de Skármeta o contexto político do livro é muito marcante, considerando que o pano de fundo da história se passa no período da revolução chilena. A fim de compreender melhor esse contexto histórico revolucionário, destacamos no presente trabalho os aspectos e as particularidades da revolução chilena, entendendo-a como um dos eventos importantes tanto para o romance quanto para a trajetória do Chile.

A revolução chilena geralmente é mais conhecida pela ditadura chilena, pois há maior destaque para o momento do golpe realizado durante o governo de Salvador Allende. A eleição de Allende para presidente foi feita de forma democrática em 4 de



setembro de 1970, sendo ele o primeiro presidente declaradamente socialista a ser eleito no Chile, tendo mais tarde, influência no surgimento do Partido comunista do Chile. Seu governo seguiu a premissa do socialismo que aos poucos passou a ser implementado no país por meio de um plano de transição de capitalismo para socialismo, política que ficou conhecida como “via chilena para o socialismo”.

Essa forma de governo adotada por Allende desagradou a massa burguesa da sociedade, que passou a desaprovar suas decisões e ações relacionadas ao país, o regime de Allende colocou o país em uma crise, o que mais tarde facilitou o processo de tomada de poder pelos militares, ou seja, o golpe de estado. O golpe sofrido por Salvador Allende foi arquitetado e encabeçado pelo general Augusto Pinochet, que assumiu a presidência do país no ano de 1974, implantando no Chile um governo ditatorial que durou cerca de 17 anos.

É esse o contexto histórico presente na obra O carteiro e o poeta e ainda que esse não seja seu foco, ou discussão principal, é sobre esse evento que a formação política do personagem de Mário Jiménez, através da literatura, da poesia e da relação que desenvolve com Pablo Neruda, passa a ter impacto e relevância, destacando sua importância.

Figura II: Salvador Allende e Pablo Neruda



Fonte: El País



Sobre a obra e seus significados:

Seguindo a edificação do presente trabalho, é preciso considerar os aspectos da obra de Skármeta, seus personagens, sentidos e significados. Assim, a obra analisada é um romance, que teve sua primeira publicação no ano de 1985, tendo demorado cerca de 14 anos até ficar pronto de fato e ter sua publicação efetivada. O livro conta com dois personagens principais, o carteiro Mário Jiménez e o escritor Pablo Neruda, sendo sua história desenvolvida em 176 páginas, que foram traduzidas para diferentes línguas ao longo do tempo. A obra também recebeu uma adaptação cinematográfica que chegou a ganhar o Oscar de melhor trilha sonora, de 1996.

Figura I: Cartaz do Filme “O carteiro e o poeta”



Fonte: Wikipedia

Pensando na sua história, vemos que “O carteiro e o poeta” nos conta a história do personagem principal, Mário Jimenez, um jovem rapaz que trabalha como carteiro na Ilha Negra, a fim de auxiliar com os gastos em casa. O protagonista da obra constrói no



decorrer da narrativa uma relação muito íntima com o escritor Pablo Neruda, sendo essa amizade o desenrolar mais importante da história. É a partir da relação construída entre eles que podemos realizar uma análise e entender qual a importância que a literatura e a poesia têm e como isso pode influenciar e contribuir na vida das pessoas, das mais simples como o carteiro, as mais notáveis como o próprio escritor.

A relação desses dois personagens começa de forma simples, com Neruda sendo o único a quem o Mário deveria entregar cartas, já que os outros habitantes do local dificilmente recebiam correspondência. O ponto chave de nossa discussão permeia o estreitamento dessa relação, a forma como o carteiro começa a se envolver com a literatura e com as palavras do escritor, que passa a auxiliá-lo no processo de conquista amorosa da personagem Beatriz González, ensinando-o sobre o uso de metáforas e contribuindo para seu acesso ao mundo literário como um todo.

IMAGEM III: O carteiro e o poeta



Fonte: Estadão

Direito à poesia

Ao analisarmos a obra “O carteiro e o poeta”, sob a ótica de Antônio Candido, é possível identificar a função humanizadora da poesia na trajetória das personagens,



especialmente na vida do protagonista Mário Jiménez. O jovem carteiro, habitante de uma ilha, cuja população era em sua maioria analfabeta, ao se aproximar do poeta Pablo Neruda, desenvolve para além de uma amizade aparentemente improvável, um verdadeiro fascínio pela poesia e pelo ofício do poeta, de forma que o próprio Mário, à medida que sua relação com Neruda se estreita, passa a expressar o seu interesse em escrever poesia.

— Puxa, eu bem que gostaria de ser poeta!

— Rapaz! Todos são poetas no Chile. É mais original que você continue sendo carteiro. Pelo menos caminha bastante e não engorda. Todos os poetas aqui no Chile somos gorduchos. (SKÁRMETA, p 16, 1996).

Portanto, a poesia sensibiliza o personagem e o desperta para uma descoberta de si e do mundo através dessa arte, é possível então identificar na figura de Mário, o papel humanizador da poesia de que nos fala Antônio Candido (1999). Mário traduz com muita precisão a função formativa da literatura, tendo em vista o seu desenvolvimento e amadurecimento ao longo da obra, mediante o contato que este personagem passa a ter com Neruda e com o universo literário.

É importante ressaltar que embora exista uma certa admiração e respeito pela figura do poeta, isso não se traduz em uma relação de autoridade, na qual o poeta com sua intelectualidade representa um “ser superior”, na verdade, a relação de ambos se dá por meio de um respeito mútuo.

Algo que também pode ser associado com o caráter universalizante da literatura ressaltado por Candido (1999) tendo em vista que a poesia pode ser apreciada por pessoas das mais variadas classes sociais e idades, quebrando até mesmo as supostas barreiras intelectuais que impediriam pessoas com pouca escolaridade de apreciar a poesia, a música tida como erudita, os clássicos da literatura universal etc.

Para além disso, o livro também ressalta um sentido político da poesia, tendo em vista o contexto histórico da Revolução Chilena retratado pelo romance, pois é também por meio da aproximação com Pablo Neruda e sua obra que Mário é instigado a participar ativamente da luta política.



Imagem IV: Mário Jiménez e a luta política



Fonte: Estudar Cinema

Considerações finais

Portanto, diante do exposto é possível afirmar que a obra “O Carteiro e o Poeta” apresenta de forma muito clara um diálogo com a obra de Antônio Candido e sua percepção sobre as funções da literatura na construção intelectual e sensível do ser humano. Através da poesia de Pablo Neruda, o personagem Mário expande seus horizontes e consegue perceber o mundo ao seu redor de maneira crítica, como também, senti-lo de outra forma, assim, é possível afirmar que a poesia o transforma enquanto ser humano e cidadão, modificando sua trajetória em termos de atuação política e o seu lugar como sujeito histórico no contexto em que é situada a trama.

REFERÊNCIAS

AGGIO, Alberto. **Democracia e socialismo: a experiência chilena**. Editora Appris, 2021.

BORGES, Valdeci R. **História e Literatura: Algumas Considerações**. Revista de teoria da história, ano 1. n.3, jun. 2010.

BORGES, Elisa de Campos. **O projeto da via chilena ao socialismo do PC chileno: nem revisionismo, nem evolucionismo, nem reformismo, nem cópias mecânicas**.



2005. 239 f. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

CÂNDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. In: VÁRIOS escritos. [S. l.: s. n.], 1995.

CÂNDIDO, Antônio. **A literatura e a formação do homem**. Remate de males, 1999.

LUKÁCS, George. **Le roman historique**. Trad. Robert Saille. [s/ed.] Paris: Payot, 1972.

SKÁRMETA, Antonio. **O carteiro e o poeta**. [S. l.: s. n.], 1996.

SKÁRMETA, Antonio. In: Antonio Skármeta. [S. l.], 1 set. 2022. Disponível em: <https://www.record.com.br/autores/antonio-skarmeta/>. Acesso em: 19 set. 2022.

WEINHARDT, Marilene. **Considerações sobre o romance histórico**. Letras Curitiba, n.43, p.11-23, 1994.

WINN, Peter. **A revolução Chilena**. Unesp, 2009. 209 p.

ST 03 - HISTÓRIA, CULTURA POPULAR E RELIGIOSIDADES NO SERTÃO

Coordenadores:

Ivo Fernandes de Sousa (PPGH/UFPG), Franciel dos Santos Rodrigues (PPGH/UFPG)

Aos olhos da historiografia, as pesquisas que tecem estudos sobre Cultura popular, práticas religiosas e religiosidade popular, tem ganhado grande destaque, pois, fazem uma análise das características dessas manifestações como, representações, simbolismos e identidades de diversos grupos presentes no cenário religioso, essas discussões surgem enquanto um leque de múltiplas possibilidades de pesquisas históricas. Nesse sentido, propomos para esse simpósio temático abraçar temas relacionados ao eixo da História, Cultura Popular e religiosidades dos mais diversos segmentos que tomam enquanto recorte espacial os sertões, logo, atribuindo discussões de temáticas culturais desse espaço, pensando sobre suas tradições e representações, discutindo sobre essas identidades ao longo de seu recorte espacial e temporal.

AS EXPRESSÕES DA RELIGIOSIDADE POPULAR NA OBRA O QUINZE, DE RAQUEL DE QUEIROZ

Ana Maria Vieira da Silva
Universidade Federal de Campina Grande – CFP/UFPG
anamavihistoria@gmail.com



Resumo: Desenvolvido dentro do campo da História Cultural e mergulhado na interdisciplinaridade, este artigo consiste em analisar as representações da religiosidade popular e do sagrado narrados na obra *O Quinze*, de Raquel de Queiroz, texto que tem como enredo as vivências e experiências sertanejas diante de um período de grande estiagem. Dentro de uma perspectiva histórica e sensível, buscamos proporcionar uma discussão sobre a importância da literatura como fonte, promovendo um diálogo entre esta, as fontes orais e bibliográficas, apresentando suas possibilidades de tratamento, contribuição na construção da pesquisa e na compreensão de fenômenos sociais.

Palavras-chave: religiosidade popular; historiografia; literatura; São José.

O CAMPO E A FONTE

“Particularmente rico no sentido de abrigar no seu seio diferentes possibilidades de tratamento” (BARROS, 2003, p.1), sendo uma destas – como já trata Pesavento (2005, p.118) – “trazer à tona o indivíduo, como sujeito da História, recompondo histórias de vida, particularmente daqueles egressos das camadas populares”, o campo da História Cultural se fez possível graças “a renovação das correntes da história e dos campos de pesquisa, multiplicando o universo temático e os objetos, bem como a utilização de uma multiplicidade de novas fontes” (PESAVENTO, 2005, p. 69), sendo uma destas a Literatura.

Temos – ainda hoje – muitas críticas em relação à literatura como fonte e ainda são poucos os trabalhos que se debruçam sobre ela. É certo que esta inspira alguns cuidados e atenção, mas nada que fuja para tão longe do tratado necessário com outros tipos de fontes. Pesavento em *O mundo como texto*, apresenta algumas questões base no tocante História/Literatura: seus distanciamentos, suas semelhanças, seu tratamento como fonte, suas marcas na construção da(s) história(s), como estas conversam, assim como outros autores e teóricos as enxergam.

É valioso entender que História e Literatura são dois campos distintos que se complementam. A História, ciência, factual, ainda muito ligada a busca de uma verdade e pelo acontecido tal qual ocorrera. Na ambição da legitimação de seu discurso

[...] o historiador se vale dos recursos da linguagem, do esforço retórico do convencimento, das evidências de pesquisa. Estas evidências são a exibição de referências bibliográficas, citações, indicações de fontes e notas de rodapé para mesmo provocar o leitor [...] (PESAVENTO, 2003, p. 38).



Apesar de saber não ser possível chegar a essa verdade, pois não se remonta o passado, nem o pode viver para o comprovar, o historiador procura chegar o mais perto capaz, dentro do que o passado lhe permitiu saber e no trançar dos fios que sobraram, tece uma narrativa transpassada por suas próprias interpretações. A literatura não busca a verdade, se satisfaz apenas em ser coerente e a envolver o leitor, é também narrativa, mas não tem necessidade de legitimação, afirmação, nem se preocupa em apresentar fontes, ou o que a citação acima se refere enquanto na História. É ficção. O que não quer dizer que esta não possua sua historicidade, até porque

Seja a Literatura de cunho realista, dispendo-se a dizer sobre o real por forma da observação direta, fruto da vivência do escritor no seu tempo, seja por transfiguração fantasmática e onírica ou de criação de um futuro aparentemente inusitado, seja pela recuperação idealizada de um passado, distante ou próximo, a Literatura é sempre um registro privilegiado - do seu tempo. (PESAVENTO, 2003, p. 40).

História e Literatura são narrativas. A primeira que busca a verdade, mas que acaba por vezes cair em ficção e a segunda que é ficção, mas tem sua verossimilhança e sua coerência como fonte para a primeira. Assim como os depoimentos orais, os monumentos, os escritos de um tempo são documentos, a literatura também se faz.

Se o historiador estiver preocupado com datas, fatos, nomes de um acontecido, ou se buscar a confirmação dos acontecimentos do passado, a literatura não será a melhor fonte a ser usada... Mas, se o historiador estiver interessado em resgatar as sensibilidades de uma época, os valores, razões e sentimentos que moviam as sociabilidades e davam o clima de um momento dado no passado, ou em ver como os homens representavam a si próprios e ao mundo, a Literatura se toma uma fonte muito especial para o seu trabalho. (PESAVENTO, 2003, p. 39).

Dada todas estas questões, partimos para a discussão da obra que será utilizada como fonte, que por si só não fala, mas que com as indagações corretas nos diz muito, nos aviva a sensibilidade, nos aguça a imaginação, nos permite interpretações e juntamente com outros documentos e pesquisas, nos permitem trilhar o caminho da legitimação do discurso, na experiência e exposição da pesquisa para a construção da narrativa historiográfica.

A OBRA E AS MANIFESTAÇÕES DO SAGRADO



O Quinze é um romance, escrito por Raquel de Queiroz no ano de 1930 referente a seca de 1915⁶. Se passa no interior do Ceará, mais especificamente na região que hoje conhecemos por mesorregião dos Sertões Cearenses, ou sertão central. Encontramos nela todas as questões frutos das grandes estiagens: fome, seca, miséria, morte, políticas públicas de assistencialismo, migração. Marcos históricos da época como: a chegada do trem representando a modernidade contrastando com a luz do candeeiro ainda utilizado pela falta de energia elétrica, assim como hábitos cotidianos da vida do sertanejo: o apadrinhamento, o trato com os animais, as relações de dependência para com os grandes proprietários, os pudores e a religiosidade, sendo esta última o nosso recorte.

Falar sobre religiosidade é falar sobre o Brasil desde o início do processo de colonização, pois o catolicismo trazido pelas caravelas, já se apresentava em duas vertentes com características bastante particulares, como esclarece Tavares:

A primeira é o catolicismo da elite portuguesa, detentora do poder monetário e político da colônia. Conhecido como catolicismo patriarcal, ele é marcado pela ligação de bispos e padres com a coroa portuguesa, em outras palavras, pela relação de troca entre a Igreja e o Estado – regime de padroado. [...] A segunda forma de catolicismo, conhecido por catolicismo popular tradicional, chega ao país pelos portugueses pobres e se estabelece principalmente nas zonas rurais. Vai ficar marcado pela sua porosidade, devido a relação entre os colonos pobres, os índios destribalizados, os ex-escravos e todos os tipos de mestiço (TAVARES, 2013, p. 36).

Distantes dos centros urbanizados onde se concentravam os religiosos institucionalizados⁷, a responsabilidade da preservação da fé ficava a cargo dos moradores destas comunidades afastadas que, na quase absoluta maioria iletrados, propagavam os ensinamentos pela oralidade e incorporavam elementos do seu próprio cotidiano na construção do sagrado e na relação para com este. Essa liberdade na interpretação e repasse foi a responsável por germinar uma pluralidade de práticas, o que chamamos de religiosidade popular ou catolicismo diferenciado⁸. A cultura nordestina está mergulhada neste mar de expressões de fé, desta religiosidade própria, personalizada

⁶ Informações retiradas da própria obra.

⁷ Eduardo Hoornaert apresenta esta realidade com detalhes, no livro *A igreja no Brasil-colônia (1550-1800)*.

⁸ “[...] entendemos o catolicismo diferenciado enquanto um campo de práticas e representações religiosas que não dependem de agentes formais (instituídos) para estabelecer esta relação entre o homem e o sagrado, o compreendendo uma autoprodução instituída por especialistas” (Carvalho, 2005, p. 34).



pela realidade colonial, pelas mazelas da terra castigada pela seca, pela fome, pelas mãos dos coronéis e pelas táticas de sobrevivência dos menos favorecidos.

Sem exagerar, podemos afirmar que estas organizações religiosas já salvaram milhões de pessoas do desespero e da morte física ou moral, pois foram elas, e unicamente elas, que foram capazes de dar sentido – para os vencidos e oprimidos – à nova situação criada a partir das invasões europeias do século XVI. (HOORNAERT, 1982, p. 25).

Dentre estas expressões e práticas, podemos destacar a devoção aos santos – canonizados ou não – como característica marcante. As festas dos padroeiros, dias grandes (dias dos santos de destaque, festividades consagradas pela igreja, semana santa, círios, entre outros), procissões, novenas nas casas, consagrações e quermesses fazem parte do cotidiano. Todo o calendário perpassa e tem seus períodos marcados por alguma crença ou culto a um santo. Até mesmo as condições climáticas dependem destes, à exemplo: as pedrinhas de sal na cumeeira da casa no dia de Santa Luzia, da barra na nascente no dia de Natal, as chuvas até o dia de São José, sendo este último o de maior expressão, já que o santo é considerado o patrono da igreja e o responsável pelo bom inverno, ou seja, está legitimado tanto pela ordem vigente quanto pela crença popular, e é este quem mais aparece nas falas e nas cenas na obra a ser discutida.

A narrativa começa com uma oração a São José, feita por Dona Inácia, proprietária da fazenda do Quixadá e com o questionamento de sua neta Conceição, a respeito das chuvas que não caíam, apesar das novenas feitas pela avó. “Tenho fé em São José que ainda chove! Tem-se visto inverno começar até em abril” (p. 11), responde Dona Inácia.

A perseverança da fé, mesmo não se vendo respostas às orações, nos remete a uma característica da lógica catequética das missões itinerantes dos sertões, feitas pelos capuchinhos e franciscanos no século XVIII, que pregavam as mazelas como castigos divinos à maldade dos homens, que só por meio da oração e da penitência se aplacaria. Assim, se há demora na graça, é porque as orações não foram ainda suficientes e o não questionar da demora, é sinal de obediência a um Deus supremo, que tudo sabe e que não aceita ser contrariado, fruto do que ficou conhecido como a catequese do medo, que tinha como base de suas pregações a ira divina, o peso do pecado e o fogo do inferno.



Os padres falam as massas camponesas, pobres e abandonadas (em mau-português, mau-italiano e em mau-latim), das provações do mundo e dos horrores do inferno, incutindo nas almas incultas e crentes a necessidade do sacrifício e da penitência para conquistar o reino dos céus (CARIRY apud ANTONACCI, 2002, p. 192).

Ter a figura de um santo como intercessor – neste caso, São José para as chuvas, mas podemos citar também, Santo Antônio para o casamento – é marcante dessa religiosidade. Adaptar o calendário é fazer com que o sagrado esteja sempre presente como marco divisor, regendo até mesmo importantes decisões, como foi o caso de dona Maroca, proprietária da fazenda das Aroeiras que pelo seu sobrinho, em um bilhete ao criado, ordenou:

Minha tia resolveu que não chovendo até o dia de São José, você abra as porteiras e solte o gado. É melhor sofrer logo o prejuízo do que andar gastando dinheiro à toa em rama e caroço, pra não ter resultado. Você pode tomar um rumo ou, se quiser, fique nas Aroeiras, mas sem serviço da fazenda. Sem mais, do compadre amigo... (p. 25).

Apegar-se a um ser que se tornou divino, mas que antes foi humano e passou pelas dificuldades terrenas, é ter o sagrado mais perto de si, é identificar-se, é ter a certeza que este o entende, o compreende por que já foi um igual. Padre Murilo de Sá Barreto, pároco da Igreja de Nossa Senhora das Dores, em Juazeiro do Norte, no ano de 1999, em uma entrevista concedida a Anna Christina Farias de Carvalho diz que “no processo da religiosidade popular, há uma identificação de emoções, de sentimentos, de vivência, chamadas existenciais da pessoa humana” e exemplifica que “o povo se ajoelha com muito mais amor diante do Senhor Morto, onde se identifica sua dor, que diante do Cristo ressuscitado.” (2005, p. 107).

Para este povo Deus parece que distante. A lógica incutida pelo – já citado aqui – catecismo do medo, do Deus que castiga, do Deus que não se deixa contrariar, da perfeição divina, transpassa e faz entender que os mais simples nem se quer são dignos de sua misericórdia e é por isso que estes procuram seus “iguais”, no caso, os santos, seus intercessores. No livro esta realidade é retratada em uma fala revoltada de Chico Bento, criado dispensado por Dona Maroca no dito bilhete. Não conseguindo as passagens para sua retirada do sertão com sua família ele diz que “Deus só nasceu pros ricos!” (p. 36), já que nesta situação, os ricos eram os que menos sofriam os flagelos da seca.



Ainda sobre os intercessores, entendemos que:

Além da identificação e afeição, essa relação se sustenta por um terceiro pilar: a intimidade. O santo está presente no cotidiano, as imagens creditadas como a própria pessoa do santo estão dentro da casa dos devotos, nos quartos em seus oratórios, nas capelinhas ou mesmo em um cantinho preparado com carinho na estante, nos quadros pendurados na parede ao lado das fotos da família, capazes de observar tudo o que acontece. (SILVA, 2021, p. 22-23).

Na obra, esse cuidado e zelo com as imagens vêm por conta de dona Inácia. No episódio de sua viagem de trem para a capital, “Dona Inácia fazia questão de trazer os santos junto a si, com medo de que no carro de bagagens algum irreverente se sentasse em cima” (p. 36).

O que a citação apresenta é a estética da maioria das casas de interior, sempre com um cantinho reservado para um momento de fé, um altar sempre a espera de uma celebração, herança das primeiras décadas de colonização e do – já discutido aqui – distanciamento dos centros religiosos institucionalizados. Eram nas residências que aconteciam os cultos e os encontros das comunidades.

A igreja nasceu assim, ela se expandiu a partir das casas das famílias, não existia igreja, templos de tijolos como hoje existem, catedrais, basílicas, não! Onde eram as igrejas? As casas das famílias, ali eles se reuniam pra fra... pra a escuta da palavra e pra fração do pão. (PADRE ADEMAR ALVES EM ENTREVISTA NO DIA 11 DE NOV. DE 2020). (SILVA, 2021, p. 24).

Outra prática presente no cotidiano do sertanejo retratada no texto de Raquel de Queiroz é a reza, a benzeção, a cura dada pelo divino por mediação humana. Ela aparece quando Josias, filho de Chico Bento envenena-se. O pai, vai em busca de “alguém que ensinasse um remédio” (p. 59) e volta “trazendo consigo uma negra velha rezadeira” (p. 60). Mesmo não vendo saída para a enfermidade do garoto

A negra, por via das dúvidas, começou a rodar em torno do menino, benzeu-o com um ramo murcho tirado do seio chocalhante de medalhas, resmungando rezas: — Donde vens, Pedros e Paulo? Venho de Roma. O que há de novo em Roma, Pedros e Paulo?... (p. 60).

Pelo escasso (muitas vezes nulo) acesso a centros de saúde e a remédios farmacêuticos, decorrente da distância ou mesmo das dificuldades financeiras era, e ainda é muito comum nas zonas rurais, apelar para orações e medicamentos caseiros em busca da restauração da saúde. Essa atividade se aplica dos recém-nascidos aos adultos, para



livrar do mal olhado⁹, curar dores de cabeça, dor de dente, coluna, entre tantas outras mazelas físicas e espirituais. Membros de comunidades que possuem algum conhecimento nessa área são encarregados e considerados mediadores da graça.

O desenvolvimento de uma benzedeira é um processo que acontece ao longo do tempo, permeado por transformações sociais, psicológicas, emocionais e espirituais, inclusive no que se refere ao reconhecimento público de sua comunidade local. Segundo Oliveira (1985), a imagem que as benzedadeiras trazem de si é geralmente de serem pessoas solícitas, dispostas a ajudar o outro e essencialmente boas. (MARIN; SCORSOLINI-COMIN, 2017, p.448).

Além do ofício, este perfil atribui a essas pessoas muito respeito e autoridade inclusive, para aconselhar em situações delicadas, pois na religiosidade popular o social e o espiritual se fundem e se confundem. Se alguém é encarregado por Deus para curar, não seria este também capaz de direcionar e mediar conflitos?

Tais processos afetivos relacionam-se tanto à imagem social construída em torno das benzedadeiras quanto de elementos que recobrem seus processos desenvolvimentais, que se mostram de modo muito heterogêneo (Helman, 2009). Investigar os percursos desenvolvimentais de benzedadeiras revela-se, portanto, uma forma de conferir visibilidade a elas, bem como discutir de que modo a tradição oral e as práticas de medicina popular contribuem para a transmissão desse ofício e sua presença em determinadas comunidades como sinônimos de promoção de bem-estar e cura, em um sistema popular (folk) de saúde. (MARIN; SCORSOLINI-COMIN, 2017, p.448).

A pluralidade de representações, compreensões e ramificações do catolicismo na cultura popular distancia-se em muitos momentos do institucionalizado pela igreja e tem incorporado as suas atividades aspectos místicos e muitas vezes profanos, mas não é, ainda assim, algo reverso ao catolicismo romanizado.

Não existe uma conotação de contestação religiosa contra a Igreja Católica, a vivência popular, assim como o catolicismo popular tradicional, apresenta gestos próprios, que representam uma liberdade expressiva dos devotos e não se coloca como um culto paralelo ao culto oficial (TAVARES, 2013, p. 40).

Contudo, Raquel narra em seu texto um grande contraste entre a instituição e seus fiéis: uma igreja empoderada com seus ricos e pomposos representantes, e os pobres que a ela se submetem.

⁹ Indisposição e adoecimento do corpo pelo olhar invejoso de alguém.



SETEMBRO já se acabara, com seu rude calor e sua aflita miséria; e outubro chegou, com São Francisco e sua procissão sem fim, composta quase toda de retirantes, que arrastavam as pernas descarnadas, os ventres imensos, os farrapos imundos, atrás do pálio rico do bispo, e da longa teoria de frades a entoarem em belas vozes a canção em louvor do santo [...] (p. 129).

A grande moral e representatividade da Igreja Católica neste período, sua influência no meio social e político, é apontada em O Quinze no episódio da busca do retirante Chico Bento por um emprego no açude Tauape. Apresentando a ideia da Conceição, que animada acredita ser fácil conseguir a vaga, Chico alerta que fácil não era, mas seria possível com “um cartãozinho do bispo...” (p. 104) como recomendação. A situação nos remete ao catolicismo patriarcal, a primeira vertente citada por Tavares (2013), no início deste artigo. A igreja atrelada ao poder que rege a máquina pública e as tomadas de decisão. Uma força que faz com que a autora se refira ao ato de levar o dito cartão, como que o retirante fosse “ARMADO” (p.106) e reafirma este poder com a conquista da vaga.

Por fim, com a chegada do inverno e cair da chuva,

Na solenidade do momento, ninguém se movia nem falava. Só a Maria, a preta velha da cozinha, irrompeu pelo corredor, acocorou-se a um canto e engulhando lágrimas e mastigando rezas, resmungava: — O inverno! Senhor São José, o inverno! Benza-o Deus!

A gratidão se faz ao santo, mesmo quando o seu “prazo” se passou, ainda sim a ele se atribui. É também dos mais simples que parte a primeira reação, num ato direto de alívio de quem mais padeceu. Ao aparecer no primeiro plano, deixando Deus no segundo, São José reafirma seu lugar de intercessor e a sua aproximação e reconhecimento dos seus devotos.

CONCLUSÃO

Procuramos assim abarcar neste pequeno texto os aspectos teóricos do campo trabalhado e o tratado na prática da literatura como fonte, em uma conversa com textos reconhecidos pela historiografia, fazendo pensar como o sagrado se constrói e se faz presente no cotidiano do sertanejo. Assim como a pluralidade da religiosidade popular, de suas representações e os aspectos que lhe torna tão particular, os elementos dos cenários do sertão que se fundem ao divino, ao místico e erguem tantas práticas e crenças



que no fim nunca deixam de ser uma: a católica, sempre presente, sempre imponente e de grande representatividade. Aguçados pela delicadeza das palavras de Raquel, envolvidos pela sensibilidade que a narrativa exala, reconhecidos pela verossimilhança dos acontecimentos contados, aos vividos em algum momento por nós mesmos ou pelos que próximo de nós estão, percebemos que vida é ela mesma uma literatura.

REFERÊNCIAS:

BARROS, José d'Assunção. **História cultural: um panorama teórico e historiográfico**. In: _____. *Texto de História*, vol. 11, nº 1 /2, 2003.

CARVALHO, Anna Christina Farias de. **Sob o signo da fé e da mística: um estudo das irmandades de penitentes no Cariri cearense, 2005**. 271f. (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Mimeografado.

DE QUEIROZ, Rachel. **O quinze**. Editora José Olympio, 2004.

MARIN, Raquel Cornélio; SCORSOLINI-COMIN, Fabio. **Desfazendo o “mau-olhado”: magia, saúde e desenvolvimento no ofício das benzedadeiras**. *Psicologia: ciência e profissão*, v. 37, p. 446-460, 2017.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. 2ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 132p.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **O mundo como texto: leituras da História e da Literatura**. *History of Education Journal*, v. 7, n. 14, p. 31-45, 2003.

SILVA, Ana Maria Vieira da. **“Na intenção dos penitentes e do Judeu traidor”: discussões acerca da penitência pela trajetória das irmandades da cidade de Cedro-CE**. (2021).

TAVARES, Thiago. **A religião vivida: expressões populares de religiosidade**. *Juiz de Fora*, v. 10, n.2, 2013.

MORTE E SANTIDADE: HISTÓRICO SOBRE A SANTA POPULAR MÁRTIR FRANCISCA – AURORA/CE (1997-2016)



Josefa Leila Pereira Oliveira
 Universidade Federal de Campina Grande - UFCG
 Josefaleila9261@gmail.com

Resumo: O presente trabalho faz parte de um projeto de pesquisa ainda em andamento, que tem como tema a história de uma santa popular da cidade de Aurora, estado do Ceará: a chamada Mártir Francisca. Essa “santificação popular” decorreu de um crime ocorrido em 1958, contra a jovem Francisca Augusto da Silva, que foi assassinada por Francisco Ferreira Barnabé, com quem havia se relacionado. O foco central da pesquisa é problematizar a memória dos devotos e, assim, perceber como ocorrem atualmente as práticas religiosas no cotidiano local. Considerando a perspectiva da violência de gênero, o aporte teórico se fundamenta na História Social – por meio dos conceitos de memória, santidade e gênero – a partir de Barros (2005), Albuquerque Junior (2007), Andrade (2008), Bandeira (2014). Por sua vez, a abordagem metodológica faz uso da História Oral com os devotos de Mártir Francisca; e da análise de documentação escrita, que contém informações sobre o processo de santificação.

Palavras-chaves: Crime; Santa Popular; Mártir Francisca; Aurora-Ceará.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado de um projeto de pesquisa ainda em andamento, assim a escolha da temática que será pesquisada volta-se para a cidade de Aurora, no estado do Ceará, um estudo sobre a história da santa popular denominada Mártir Francisca e seus impactos sociais e culturais para a população local, no espaço de tempo iniciando com a data que ocorreu a inauguração da capela em 1997 ao ano de 2016, são épocas que contemplam a publicação de obras escritas sobre o tema estudado. A jovem chamada Francisca Augusto da Silva com a idade de 16 anos residia no interior da cidade, filha de agricultores foi assassinada por seu ex-noivo em 1958, Francisco Ferreira Barnabé, que não entendeu o fim do relacionamento e resultou na morte trágica da jovem, depois disso foi iniciado as devoções da população local ao descrever muitas graças alcançadas.

Dessa forma o presente trabalho busca questionar as práticas religiosas de uma devoção popular que possibilitaram o reconhecimento local, de como uma santa que é considerada assim pela crença dos devotos. Então será possível resgatar a trajetória histórica de 1997 a 2016. Assim pelas expressões religiosas e dos devotos que abrangiam todas as posições sócias, mesmo uma expressão da religião católica não oficial, mas que



é 6 reconhecida popularmente com isso observa se que a capela é um símbolo dessa devoção, é o local em que as pessoas acreditam estar em contato com o divino. Diante disso a pesquisa tem como intuito entender como se dá as expressões de devoções para essa santa atualmente, o que as pessoas têm a falar sobre suas experiências com uma religiosidade católica que não é oficializada pela Igreja Católica, mas sim construída popularmente, e difundida cada vez mais, questionando as experiências católicas em uma sociedade tradicional.

O presente trabalho envolve-se na área da História Social, Barros (2005), os conceitos da História social que serão usados na pesquisa serão a memória, Albuquerque Junior (2007) que permitirá a compreensão das lembranças dos devotos sobre um tempo já vivido refletindo com o presente. A História Oral, Almeida Neves (2000) na identificação das particularidades de uma identidade, a representação do passado, e compreensão do entendimento que o indivíduo histórico consegue devido a experiência coletiva, pois o trabalho promove a relação entre a história, memória e identidade. A santidade Andrade (2008) com a discussão em torno do início da definição de mártir, e a respeito das práticas religiosas em torno da santidade popular e local, para a percepção dos significados atribuídos pelo devoto a uma divindade. O crime de gênero Bandeira (2014) compreensão da existência de uma desigualdade e visão de poder, herdadas que influencia na relação com próximo, um fato social que reflete nas particularidades psicológica, moral e física.

Através de uma pesquisa qualitativa sua contribuição para análise das fontes, ao passo que como pesquisador estarei próximo de características como comportamentos, expressões, sentimentos se aprofunda no mundo dos significados estuda-se os símbolos, as crenças, os valores e as relações humanas de determinado grupo social. Com a História Oral por meio de fontes orais para dialogar com a escrita, que serão obtidas pelas entrevistas com os devotos para o encontro de informações sobre as comemorações, reconhecimento local e como isso é vivido a cada dia.

Enquanto um processo metodológico para a construção do conhecimento histórico por meio de suas fontes, necessita de informações, testemunhos e versões sobre a história já vivida, são falas induzidas, que aborda o passado e o presente no momento que está sendo produzido. Como é uma pesquisa ainda em andamento as entrevistas só



terão início com a submissão e aprovação do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

As seções a seguir irão descrever sobre os trabalhos que utilizaram como tema a história da santa inicialmente o livro intitulado *paixão e sangue de Mártir Francisca* escrito por uma jornalista Rozanne Quezado, e um cordel *MÁRTIR FRANCISCA D'AURORA* da autora Goretti Belém, são obras que descrevem de forma escrita história de vida e santidade de Mártir Francisca. Será descrito também sobre as práticas de devoção para a santa enquanto uma religiosidade conhecida assim popularmente, compreendendo as formas de manifestações, crenças e tradições que existem, e por fim o entendimento a respeito do impacto social e cultural que repercute na cidade de Aurora - CE.

OBETIVOS E JUSTIFICATIVA

A pesquisa justifica se pelo interesse de um tema que é resultado de um acontecimento que influenciou na vida de todos da região, toda população ficou tendo conhecimento é algo vivido no cotidiano, e através das leituras com a história mais detalhada trouxeram mais esclarecimentos e incentivaram o interesse pela temática. Buscando contribuir com mais um trabalho historiográfico que faz um debate sobre a sociedade e promove o reconhecimento da cidade através de uma cultura difundida.

Além disso é um assunto que surgiu a partir de um crime em que a vítima é uma mulher de certa forma é um debate em torno de um crime de feminicídio, assunto tão presente na sociedade, revisando como antigamente a mulher era submissa ao homem e atualmente isso já mudou, trazendo para a relevância social também as raízes da população em geral através das devoções pela Mártir, com isso é um conhecimento pela história para a sociedade atual buscando uma nova compreensão dentro da historiografia. Dessa forma é um tema de pesquisa que reflete em questões sociais presente na sociedade em que vivemos. Assim como também agregara para a cidade o seu reconhecimento, através de uma cultura difundida, contribuindo para a divulgação da santidade local que



realiza as comemorações, mostrando as raízes de um povo, sobre suas tradições por um trabalho historiográfico.

Considerando a justificativa que por meio de um trabalho historiográfico será possível problematizar a história da santa popular e contribuir com a difusão da cultura da região, o presente trabalho terá como os objetivos principais investigar como a santa popular da cidade de Aurora – CE a Mártir Francisca é enxergada pela população local, ao passo que é expressada por meio das práticas devocionais que são realizados a uma santidade não reconhecida oficialmente, assim compreendendo seus impactos sociais e culturais para a população local explicando e reconhecendo a relevância para as tradições religiosas. Os específicos investigar os trabalhos que utilizaram como temática a santa Mártir Francisca, identificar as práticas religiosas em torno da santa popular que a constituem, para a construção da memória de um morto santificado e compreender a repercussão social e cultural do acontecimento dentro do espaço delimitado para a pesquisa.

TRABALHOS QUE UTILIZARAM COMO TEMÁTICA A SANTA MÁRTIR FRANCISCA

A partir de um pequeno livro que é resultado da reportagem da jornalista Rozanne Quezado com o título *paixão e sangue de Mártir Francisca* considerada uma das primeiras versões escritas sobre a história da Mártir Francisca, é de suma importância ao descrever a história da santa popular, com fotografias de devotos no santuário, fala sobre a construção da capela, a vida cotidiana da jovem, sobre o momento do crime e o que aconteceu depois que refletiu sobre os familiares e as pessoas, assim como também relato dos casos de graças alcançadas que foram surgindo.

[...] A partir daí, as pessoas que passavam pelo local, sempre paravam para fazer uma prece no altar. Foi quando começaram a surgir relatos de pessoas que haviam perdido uma graça em nome de Francisca e tinham sido atendidas. Muita gente passou a visitar o local e cada vez mais o nome dela, que passou a ser chamada de “Mártir Francisca”, começou a ser invocado nas orações dos que precisavam de alguma graça. (QUEZADO, 2001, p. 15)



Portanto o livro descreve sobre construção da Mártir, discorrendo sobre o local onde a jovem é assassinada. Seu corpo ficou localizado debaixo de uma árvore um pé de pereiro e nesse mesmo local o seu pai construiu um pequeno santuário em sua homenagem. Um fato que desde então transformou o cotidiano da família, amigos e da população, e trouxe uma grande influência sobre os moradores que acreditaram seriamente que a moça virou santa por ser muito religiosa, de coração grandioso e que foi vítima de um assassinato da forma mais horrenda possível, caracterizado como um verdadeiro martírio. Assim pessoas conseguiram graças e milagres, e a devoção espalhou por mais regiões do cariri, anos depois foi construída uma capela maior a que permanece atualmente como um local de adoração recebendo visita de fiéis para fazer orações e agradecimento.

A jornalista realizou entrevistas com pessoas que conheciam a Mártir Francisca, para a escrita sobre um fenômeno de religiosidade popular que está presente no cariri. Denominada como “capelinha da moça” é possível compreender através da leitura afirmações sobre peregrinações feitas por pessoas que conseguiram alcançar graças e visita transformando em um centro de adoração, tanto por moradores como por pessoas de outras cidades. Em 1997 aconteceu a inauguração da capela que ficou com o nome de nossa senhora dos milagres em homenagem, como a Mártir Francisca não é oficializada como santa, construída com recursos da população. As pessoas ao descrever seus relatos de graças mostram que a fé representa sua relação com o divino que é importante para a solução de problemas, por meio da morte de uma jovem que é uma santidade considerada popularmente, relevante pois ao divulgar novos adeptos começam o ato de devoção para essa santidade também.

Com o cordel *MÁRTIR FRANCISCA D’AURORA* da autora Goretti Belém, um recente trabalho que foi lançado neste ano, que proporciona a exposição da história sobre a visão de uma professora, mostrando assim as devoções de pessoas que acreditaram terem alcançado milagres. Com isso pelas rimas foi descrevendo tais informações, por meio de uma forma diferente de escrita, mostrando a trajetória de construção de uma santa pela população local.

A professora descreve sobre o caso, que foi obtido as informações das pessoas, como esse acontecimento é visto com grande impacto no cotidiano da cidade. Iniciando



escrevendo sobre a vida da jovem até a definição de Mártir que se tem no momento presente. Sobre 1958 o dia em que foi perseguida e assassinada brutalmente por “chico belo” como era conhecido o rapaz que era seu noivo. A população que considera como uma Mártir pois no momento de sua morte passou por sofrimentos, então é venerada como uma santa, e assim por meio da capela que é um símbolo para as devoções composta por ex-votos, velas, fotografias, objetos, ou seja, recepção das peregrinações.

Ao buscar investigar através de uma análise historiográfica sobre a devoção, as práticas religiosas em torno da santa popular, que é tão difundida na região de Aurora - CE pelos moradores atualmente, dessa forma essas fontes elas já trazem toda a trajetória de formação da santa, especialmente o livro de Rozanne Quezado e o cordel da professora Gorett Belém, por isso será as possíveis fontes escritas da pesquisa.

AS PRÁTICAS RELIGIOSAS EM TORNO DA SANTA POPULAR

Em uma realidade social os indivíduos têm suas relações com aquele contexto, os devotos desejam estar mais próximo do sagrado através das experiências religiosas com o santo, o qual manifesta o milagre que é visto como o retorno para a angústia colocada sobre aquele pedido dentro das orações, é transmitido pelas pessoas sobre uma graça alcançada e promovendo novos adeptos.

O imaginário dos fiéis é que constroem a definição de milagre e o santo ganha um lugar privilegiado no cotidiano popular é assim “[...] representações coletivas que se apropriam dos esquemas geradores de sentido, próprios da instituição e os reinterpreta de acordo com suas necessidades” (DE ANDRADE, 2008, p. 254). Diante do exposto é possível assim compreender como atualmente na cidade de Aurora - CE que promove a realização em todo dia 9 do mês uma missa na capela que foi construída em homenagem a Mártir Francisca, além disso no local também é encontrado ex-votos, fotografias, recebe a visita de vieis tanto da localidade como de regiões vizinhas para agradecer por milagres alcançados através da interseção a Francisca, a capela é o símbolo dessa devoção, principalmente por ter sido construída próximo ao local do crime da jovem, sendo assim um lugar de milagre e significação para os moradores. Dessa forma a população realiza práticas de devoção para uma santidade popular igualmente a uma santificação



oficializada. A crença e as formas de devoções são as mesmas e com isso cada vez mais os relatos de graças alcançadas são divulgados e promove o surgimento de novos fiéis.

O homem atual quer a salvação neste mundo, daí o poder do milagre como resposta imediata à sua angústia. As bênçãos, a proteção, os milagres correm de boca em boca, alongando a fila de novos adeptos. Contar a proteção recebida em tal circunstância fica sendo a maneira de pregar e de propagar a vida dos santos. (ANDRADE, 2008, p.253)

O contato do indivíduo com o divino é realizado por meio da oração, os fiéis acreditam estar próximo ao pedir um milagre seja para saúde ou questões adversas. Por meio de várias formas é possível acontecer a relação com a santidade seja em uma visita a um lugar de oração, acender uma vela, fazer promessas e procissões que demonstra assim a crença que as pessoas em coletivo têm e resultam na propagação do santo devido a prece ser obtida.

A valorização pelo mártir teve início na cristandade, pois a definição de santo era somente para aqueles que escolhiam dar sua vida, comprovação de fé para seguir Jesus Cristo. Nos primórdios do cristianismo, o martírio era estabelecido pela morte de alguém mostrando sua fé, passando por um sacrifício “os mártires eram certamente santos e sua autenticidade repousava no fato de que a comunidade havia testemunhado, um dia, sua morte exemplar. O martírio era o sacrifício perfeito e implicava em perfeição espiritual alcançada” (DE ANDRADE, 2008, p. 241). Na religiosidade católica a percepção de martírio é ampliada, define como martírio uma morte seja de forma violenta devido a um crime ou devido a sérios problemas de saúde, não exige o fato de que a morte foi em adesão a fé cristã.

Com seus estudos voltados para o entendimento sobre os santos milagreiros pertencentes a uma religiosidade não oficial, Júnior (2012) permite a compreensão do uso que ele faz do conceito de “santificação”, com a justificativa pela forma da morte o indivíduo é qualificado de poderes e assim ganha devoções, ou seja, a morte trágica permite assim a qualificação do morto. O santo milagreiro precisa apenas dos seus devotos para sua existência, e confirmação dos seus poderes assim diferencia da canonização pelos meios católicos, as pessoas contribuem para sua difusão realizando a divulgação das graças alcançadas, com isso fazem a demarcação de um território devocional para demonstrar seus agradecimentos.



Assim os devotos que constroem um milagreiro ou milagreira, através das suas crenças ao acreditar que por intermédio de sua oração a um determinado santo consegue a realização de tal pedido, refletindo em imaginários compostos por significações. Além disso em uma religiosidade não oficial se tem várias formas de rituais, cada pessoa tem um modo de relacionamento pela fé diferente com seu santificado “o devoto vê o sofrimento como parte da constituição da sacralidade que dotará o morto de poderes. O martírio cristão se ressignifica” (JÚNIOR, 2012, p. 86) um martírio é um meio pelo qual os devotos têm a certeza de que o sofrimento o tornou santidade, e assim o poder do santificado é fecundada, vão formulando novas narrativas, formas de olhar e modos de se relacionar com a divindade, assim a capela de Mártir Francisca transforma-se em um lugar de peregrinação, agradecimentos de promessas, adoração, ou seja, de práticas religiosas não oficiais.

Então as manifestações religiosas realizadas para a Mártir Francisca feita pelos devotos, demonstra que é algo popular uma apropriação do institucional de acordo com a crença de estar em contato com o divino, desenvolvem seus modos de relacionar e transmitir para outras pessoas através da oralidade. O estudo sobre o religioso que permite a compreensão sobre as crenças, costumes, a dinamicidade em um determinado cotidiano.

REPERCUSSÃO SOCIAL E CULTURA NA CIDADE

A cultura da cidade é difundida por meio das práticas devocionais, ou seja, as crenças do povo pela Mártir Francisca demonstradas pelas comemorações na cidade. Diante disso a população local recebe influências no seu contexto social e cultural e contribui para a divulgação da santidade local por meio das comemorações, mostrando as raízes de um povo e suas tradições “[...] a cultura se produz através da interação social dos indivíduos, que elaboram seus modos de pensar e sentir, constroem seus valores, manejam suas identidades e diferenças e estabelecem suas rotinas” (BOTELHO, 2001, p. 74) a comunidade é quem promoveu a construção e difusão do surgimento de uma santa popular na região, então são práticas culturais dos indivíduos que não fazem parte da elite, ou seja, a classe menos favorecida que refletem no cotidiano da sociedade, a apropriação sobre esse meio permite a compreensão da sua dinamicidade.



A identidade cultural poder ser demonstrada através das expressões populares em uma região, a cultura local está sendo difundida pela coletividade a qual realiza suas manifestações por meio de práticas populares, assim é desenvolvida pelos próprios indivíduos ao se apropriarem do contexto em que vivem em comunidade, dessa forma a cultura popular tem importância ao promover para a cidade o seu reconhecimento, “A valorização da cultura popular para as culturas populares está inserida no imaginário social, que por sua vez são resgatados nas representações sociais e que, por conseguinte relacionados à identidade cultural” (LÓSSIO e PEREIRA, 2007, p. 5) a cultura ela pode ser expressa a partir daquilo que é considerado simbólico pelo indivíduo do imaginário para o real, diante disso são construídas suas tradições, costumes, o modo de mostrar na prática, a visão de mundo que tem, aquilo que acredita cada pessoa como relevante, ou seja, sua cultura.

Assim as tradições de pessoas comuns promovem o impacto na sociedade, pois são manifestações populares que carregam consigo costumes construídos ao longo do tempo, assim pode se entender a fé dos devotos que buscam na santa uma forma de solucionar suas dificuldades e isso engloba novos fiéis. Então cada vez mais vai sendo construída a crença por várias pessoas, com isso ocorre a valorização dos costumes tradicionais “A importância da cultura popular na contemporaneidade deve-se à volta do tradicional, da busca do que era evidenciado apenas por um certo grupo de pessoas, do que era visto como atrasado e rústico” (LÓSSIO e PEREIRA, 2007, p. 7) assim a religiosidade popular portanto é concretizada na intimidade que se acredita ter com o sagrado, e essa relação se dá por meio de métodos criados pelos devotos, e divulgado para outros fiéis através da oralidade.

Diante do exposto a cidade de Aurora é um espaço que recebeu os impactos sociais e cultura com a construção de uma santa através dos devotos que são os moradores da cidade, ao passo que dentro do seu cotidiano o indivíduo desenvolve formas de ver e sentir, é um momento em que a partir dos fatores já estabelecidos ocorre a apropriação das tradições de acordo com seus interesses. Ao estudar práticas de um determinado seguimento é possível entender a cultura e o seu desenvolvimento em sociedade.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Então ao buscar investigar as manifestações religiosas em torno de uma santa popular no caso a Mártir Francisca da cidade de Aurora- CE, é possível compreender que é uma religiosidade construída pela população local através da associação que fizeram do sofrimento que a jovem Francisca sentiu no momento do seu assassinato, dando início ao desenvolvimento de uma divindade, que resultou na construção de monumentos o primeiro santuário construído por seu pai e a capela pelos devotos, que representam materialmente o símbolo da devoção, lugares de recepção de fieis onde acontece a relação do indivíduo com o sagrado. Através dos trabalhos escritos que utilizam como fonte a história da santa, permite o acesso a escrita mais detalhada sobre todo o acontecimento ao longo do tempo. Posteriormente com a possível entrevista com os devotos será relevante para o entendimento sobre as práticas de devoções que se tem atualmente, o depoimento dos próprios fiéis.

A população local é quem contribuiu para o surgimento da santa popular, com isso o estudo sobre uma religiosidade enquanto uma representação da cultura favorece na compreensão do comportamento humano. Através das experiências religiosas acreditamos está próximo do sagrado, o santo é valorizado no cotidiano popular devido ao imaginário dos fiéis que formulação a definição do milagre. São apropriações de modos de se relacionar com a santidade construídos pelos próprios devotos enquanto uma santidade apenas popular que não é oficializada, o que não se torna critério para os fiéis que tem a fé na divindade como se fosse oficial. Dessa forma são manifestação de uma religiosidade popular que reflete no cotidiano da cidade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. Violar memórias e gestar a história: abordagem a uma problemática fecunda que torna a tarefa do historiador um parto difícil. **História: a arte de inventar o passado**. São Paulo: EDUSC, 2007.

BARROS, José D'Assunção. A História Social: seus significados e seus caminhos **LPH-Revista de História da Universidade Federal de Ouro Preto**, v. 15, p. 1-23, 2005.



BANDEIRA, Lourdes Maria. Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação. *Sociedade e Estado*, v. 29, n. 2, p. 449-469, 2014.

BELÉM, Goretti. **Mártir Francisca D'Aurora**. Aurora - CE: Gestão Municipal, 2022.

BOTELHO, Isaura. Dimensões da cultura e políticas públicas. **São Paulo em perspectiva**, v. 15, p. 73-83, 2001.

DE ALMEIDA NEVES, Lucília. Memória, história e sujeito: substratos da identidade. **História oral**, v. 3, 2000.

DE ANDRADE, Solange Ramos. A religiosidade católica e a santidade do mártir. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 37, n. 2, p. 237-260, 2008.

JÚNIOR, Lourival Andrade. Túmulos e milagreiros: o caso da Cigana Sebinca Christo. **Revista Relegens Thréskeia**, v. 1, n. 1, p. 76-90, 2012.

LÓSSIO, Rúbia Aurenívea Ribeiro; PEREIRA, Cesar de Mendonça. A importância da valorização da cultura popular para o desenvolvimento local. **III ENECULT–Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura**, v. 23, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Vozes, 2016.

NETO, Isnard de Albuquerque Câmara. Diálogos sobre religiosidade popular. **Os Urba**, 2002.

QUEZADO, Rozanne. **Paixão e sangue de Mártir Francisca**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2001.



ST 04 - NARRATIVAS HISTORIOGRÁFICAS DOS BRASIS DO ONTEM E DO HOJE: CINEMA, EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS

Coordenadores:

Jadson Pereira Vieira (UFRN), Bruno Wesley Soares da Costa Araújo (UFRN)

Este Simpósio Temático almeja reunir membros das humanidades, artistas e militantes que desenvolvam pesquisas ou vivências voltadas ao campo imagético, à sétima arte, às imagens e sentidos que se produzem sobre e a partir dos Movimentos Sociais e seus correlatos na Educação que seja perpassado pelo(s) olhar(es) sobre a sociedade brasileira em sua multidiversidade étnica, conflitos e disputas de ontem e de hoje, os quais, atravessam a dimensão da paisagem dos sentidos sociais do “ser brasileiro” ao longo de nossa(s) história(s) política, cultural, econômica e de laços afetivos, etc. Além disso, pretendemos debater às ideias de Brasis por uma perspectiva a partir do Sul-Sul, revitalizando o debate historiográfico que perpassa as dimensões do Cinema, da Educação e dos Movimentos sociais, desde às resistências populares, a luta dos povos indígenas e dos trabalhadores rurais ao pensamento crítico latino-americano e a auto-organização dos movimentos sociais em sua luta cotidiana.

O PROFESSOR DE HISTÓRIA E OS DUELOS COM AS IARAS DIGITAIS

Djalma Luiz do Nascimento Dantas¹⁰
 Mestrando em História - PROFHISTÓRIA/URCA
djalma Luiz_13@hotmail.com

Resumo: Os Novos desafios impostos para o ensino de História e do papel da História Pública, devido a seu questionamento enquanto verdade contada ou mentira a ser revelada. Tais posicionamentos levaram-nos a buscar descrever o caminho da educação brasileira nos meios de comunicação em massa e presente no jogo de disputas da internet e seus vários discursos e possibilidades de apresentação. O que se fala na internet soa como verdades inquestionáveis e essas, estabelecidas pela ciência, começam a ser desconstruídas pelas mídias tradicionais findando na internet. Discursos e escritos negacionistas, plataformas digitais que prometem explicar tempos históricos em um período relativo de tempo, colocam em xeque o trabalho do Historiador e do professor de História, sendo preciso voltar-nos ao enfrentamento das narrativas, buscando a verdade como arma principal. Nesta perspectiva, analisaremos os discursos produzidos e defendidos contra a História, por grupos conservadores, que levaram ao surgimento de movimentos como a Escola sem Partido e o Movimento Brasil Livre, que com teor conservador buscaram deslegitimar a História como ciência e conseqüentemente os professores, que diante das disputas discursivas devem se levantar contra esses

¹⁰ Graduado em História pela Universidade Federal de Campina Grande, CFP/UFCG, Especialista em Educação de Jovens e Adultos com ênfase em Economia Solidária pela mesma instituição, Mestrando em História pelo PROFHISTÓRIA – Universidade Regional do Cariri.



movimentos, utilizando como uma ferramenta para isto o campo digital, no pronunciamento da verdade apresentada por Foucault como “*parresia*” e “*veridicção*”.

Palavras- Chave: Ciência, conservadorismo, Ensino de História e verdade.

Nos últimos anos, com o advento da internet como um poderoso e eficaz meio de comunicação, as salas de aula de todas as disciplinas, saíram das escolas e ganharam as redes. Assim, passaram a se tornar um caminho para a aprendizagem de todos os conhecimentos, esses antes encontrados nas aulas expositivas e nos livros didáticos, que por sua vez alcançavam boa parte das escolas e dos estudantes, que levavam esses saberes aos lares do Brasil e a sociedade se construía a partir desses saberes possibilitando formação para a cidadania.

Outros foram, com o passar do tempo, os caminhos tecnológicos vislumbrados para educação e aprendizagem, como o rádio, primeiro meio de comunicação em massa usado para fins educativos no país. Desde o governo Vargas, é um forte instrumento de informação, lazer e educação, estando ao longo dos anos em programas, como o desenvolvido durante o governo Lula, chamado Rádio Escola, o que segundo Andrelo (2012) constituiu um papel formador de opiniões e saberes externos ao espaço escolar.

É importante pontuar outras possibilidades, como a presença da televisão brasileira como um meio utilizado para produzir e exibir programas de saberes, como o caso do Telecurso 2000², que durante quase quarenta anos esteve em exibição na TV Globo, sendo um exemplo do alcance de massas na busca por fornecer um conhecimento além da escola, voltado a todos os níveis da educação básica e formação técnico profissionalizante, entendo que mesmo apresentado de maneira massiva, não substituiu as relações de aprendizagem e o contato com os docentes na construção de um conhecimento fecundo, embora em consoante aos postulados da autora Cordioli (2021), que aponta, inclusive, a televisão como um caminho viável para preparação de provas que podem levar à conclusão de vários níveis de ensino ofertados pelo governo.

² Programa desenvolvido pela Fundação Roberto Marinho e transmitido pela TV Globo durante mais de 40 anos Disponível em: <https://vaidebolsa.com.br/blog/dicas-e-curiosidades/telecurso-2000/> março 3, 2021. Acesso em: 07 jul 2022.



Ao elencarmos brevemente estes meios de comunicação que durante muitos anos monopolizaram o acesso ao conhecimento fora do ambiente escolar, vamos debruçar nossa atenção para o advento de uma nova e revolucionária fonte de saberes e informações, que emerge com tamanha força que possibilita a produção de vários discursos divergentes e/ou convergentes, entretenimento e opções de trabalho. Todos os cantos passam agora a ser imersos neste campo de atuação, estamos nos referindo aqui a era digital e o advento da internet, - suas inúmeras vantagens e desvantagens, saberes e dessabores, avanços e retrocessos - estamos cientes que esta é uma ferramenta ou campo de saber irreversível.

É no meio digital que as várias “Histórias ou estórias” aparecem e se multiplicam, seduzindo, encantando, apaixonando jovens e velhos, tal qual retrata a lenda da Iara (personagem do folclore brasileiro) presente em muitas obras de literatura nacional. Conforme apresentado por Casemiro (2012), a Iara é uma índia, espécie de sereia, que seduz os homens, por meio do belo canto, por sua beleza e riquezas oferecidas em ouro, aprisionando e matando-os após o embelezamento e conquista. E o que a História Pública no digital tem a ver com a Iara? E como esta lenda pode ser associada a disputas de verdades na internet? A História e o historiador podem combater a Iara digital sem se deixar seduzir pelo seu canto hipnotizante?

Como foco deste breve artigo buscaremos discutir os desafios que esse novo mecanismo de comunicação em massa (observando que é necessário um maior aprofundamento deste conceito a partir de sua origem que é a escola de Frankfurt e que não é tema central deste artigo) estando este mecanismo agora presentes em uma sociedade em rede de comunicações, como ele afeta, contribui e dificulta o ensino da História no ambiente escolar, com a ressonância do que se diz (do discurso) digital, uma vez que a internet e seus inúmeros aplicativos de troca de mensagens, vídeos e áudios, faz de todos autores de discursos que passam a ser reproduzidos, muito deles sem a preocupação da verdade, em contra partida se apresenta como canto da Iara atraente e apaixonante, com ataques muitas vezes mortais aos fatos históricos e as versões que, contadas com todo glamour, tentam desconstruir verdades históricas que acreditávamos serem inquestionáveis, sendo justamente neste ponto que elencaremos nossas reflexões.



Durante anos a História enquanto disciplina escolar e ciência estabelecida não sofria tantos “ataques”. Todavia, a internet abriu espaço para “*novos historiadores sem formação*”, o rádio e a TV, de certa forma, eram lugares de fala (discurso) estabelecida, seguindo, na maioria das vezes, os princípios historiográficos, feitos com base nos princípios norteadores da legislação educacional. No entanto, quem regula o que é dito na internet e suas múltiplas janelas e possibilidades? No Brasil não há diretrizes para o que ou como deve ser apresentados conteúdos educacionais nas redes, ou seja, este campo de produção de conteúdos digitais está aberto, sem que as regras sejam postas. Não estamos aqui defendendo a censura, apenas propomos um prisma de análise, por isso, questionamos: como os historiadores e professores de História podem se apresentar nesse jogo virtual?

(...) à identidade desse historiador, destaca-se o uso preponderante de determinadas virtudes epistêmicas herdadas da tradição disciplinar, como “objetividade” e “distanciamento”, associadas a outras que poderíamos considerar mais contemporâneas e vinculadas às novas pressões da conjuntura universitária e social, como a de “excelência”. Essas virtudes normalmente vêm associadas nos textos a “habilidades específicas” que formariam o que foi sintetizado durante o debate, em diferentes momentos, como o “olhar do historiador” — um modo de percepção que o singularizaria diante dos outros modos de lidar com o passado. Entre as mais citadas está a capacidade de leitura (um “saber ler”), possibilitada tanto pelo domínio de “capacidades técnicas”, assim como por virtudes tais quais a “perseverança” e a “desconfiança” no trato com os documentos. (TURIN, 2018, p. 189).

Isto posto, conforme Turin (2018) ao historiador é dada as cartas da epistemologia, do seu olhar clínico de um especialista ao se tratar da escrita e leitura da História na sua prática, na construção de um saber que busca a verdade do passado que se pretende desvendar, elucidar e apresentar para a universidade, escolas e sociedade, sendo este o caminho para que todos possam compreender as concepções de um passado e assim refletir e mudar a sociedade para melhor e justa. Ao escrever sobre determinado fato histórico, o historiador profissional lança ao leitor um discurso de legitimidade, de fala científica que busca incessantemente a verdade, independente dos campos em disputas. Porém qual é a verdade aceita pelo sujeito? A do historiador serve e é aceita?



Acreditamos e defendemos que principalmente a escrita do discurso historiográfico deve estar sempre voltada à verdade, assim como ela é apresentada por Foucault (2017) na obra “A coragem da verdade”. Segundo o autor, a essência da verdade se faz presente na capacidade de dizê-la sem temer as circunstâncias ou até mesmo a morte, o que ele denomina de “*parresia*”, ou seja, não interessa em qual campo de jogo o professor e /ou historiador fundamenta seu discurso, ele deve buscar a verdade de forma epistêmica na construção da sua “*veridicção*”, técnica inerente da sua atuação profissional.

Há a veridicção que diz demonstrativamente em que pé de encontram os saberes e o know-how. (...) esses quatro modos de dizer a verdade são, a meu ver, absolutamente fundamentais para análise do discurso, na medida em que, no discurso, se constitui, para si e para os outros, o sujeito que diz a verdade. Acredito que desde a cultura grega, o sujeito que diz a verdade assume essas quatro formas possíveis: ou ele é o profeta, ou é o sábio, ou é o técnico, ou é o parresiasta. (FOUCAULT, 2017, p. 27).

Parece-nos que o autor aponta o caminho que o historiador deve seguir, o que muitas vezes pode não ser atraente aos leitores ou espectadores do mundo digital nos seus diversos canais de acesso - quase infinitos – que apresentam os fatos históricos com despreocupação com a verdade ou até mesmo com teorias revisionistas ou negacionistas e por vezes simplista da própria História. A exemplo da influencer digital Debora Aladim que apresenta o “Resumo de História: DITADURA MILITAR, cinquenta minutos em cinco”³, prometendo fazer acontecer a aprendizagem de vinte e um anos de período ditatorial em minutos, o que evidentemente não pode ser capaz de desvendar tal feito, no entanto, este vídeo tem quase dois milhões de visualizações, atraindo principalmente jovens estudantes que muitas vezes confiam mais nele do que no seu professor de História em sala de aula.

Como exemplo deste campo aberto está a História Pública no âmbito digital, e o seu papel na construção do aprendizado histórico, segundo Rovai (2018) “o aprendizado

³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=B8hLHJSA6V0>. Acesso: 07 jun 2022.



da escola avança e dialoga com outros agentes, com a população da internet, ampliando a noção de público e exigindo a criatividade de se narrar a própria história.”

A História Pública é um posicionamento intelectual e político de observação da realidade. Mas do que isso, uma opção pela organização, pela mediação e pela divulgação de conhecimentos que, muitas vezes, estão fora do território da academia e que ultrapassa o currículo escolar. Diferente dessa crença ingênua em uma “ciência histórica neutra, distante e apolítica”, no ensino de história em que os “fatos falam por si” e na restrita concepção de que só é possível pensar os acontecimentos em espaços formais de educação, a História Pública é compromisso com a construção, o acesso e os efeitos políticos de múltiplos saberes, que devem circular da forma mais democrática possível (ROVAI, 2018, p. s/n).

A História Pública para a autora também deve ser vinculada à ética e ao compromisso com a verdade e o profissionalismo, pois a História com esses princípios pode utilizar as redes para conquistar visibilidade e dar poder de fala a grupos, por muito tempo silenciados. No entanto, é preciso destacar a necessidade ética e profissional na construção das narrativas que emergem no cenário digital e que acreditamos também encontrar seu público e aceitação.

Por outro lado, na contramão desse pensamento, grupos se empoderam desta ferramenta tecnológica, abrindo-se também um terreno fértil para as pretensões daqueles que passaram a usar o espaço da internet para desmoralizar, ou deslegitimar a História e seus profissionais, ou seja, é a abertura do caminho para negacionistas e/ou revisionistas adentrarem na produção de conteúdo com viés político e conservador, a fim de legitimar seus ideais, ideologias e princípios sem estarem preocupados com a verdade, principalmente aquela defendida por Foucault.

Como subsídio para esses debates temos as obras de Salles (2019) e Ferreira (2020), ambos promovem estudos a respeito das disputas do discurso de legitimação de propostas ideológicas, utilizando como subterfúgio a internet e os canais digitais para expressar suas verdades, os dois fazem análises de discurso sobre movimentos que emergiram com mais força e evidência nas redes sociais, lançando projetos políticos de poder para educação e para o ensino da História enquanto espaço de saber e discurso de verdade.



Sobre essa análise do discurso que desponta como formas de poder e saber, temos:

Finalmente, a arqueologia não procura reconstituir o que pôde ser pensado, desejado, visado, experimentado, almejado pelos homens no próprio instante em que proferiam o discurso; ela não se propõe a recolher esse núcleo fugidio onde autor e obra trocam de identidade; onde o pensamento permanece ainda o mais próximo de si, na forma ainda não alterada do mesmo, e onde a linguagem não se desenvolveu ainda na dispersão espacial e sucessiva do discurso [...] Não é nada além e nada diferente de uma reescrita: isto é, na forma mantida da exterioridade, uma transformação regulada do que já foi escrito. Não é o retorno ao próprio segredo da origem: é a descrição sistemática de um discurso-objeto. (FOUCAULT, 2013, p. 171).

Ou seja, segundo Foucault (2013) ao fazer a análise de discursos como formas de saber e poder é preciso concentrar o pensamento para a “*arqueologia*”, tendo em vista que a preocupação está no que se diz e como se diz para um efeito social, isto posto, coloca-se em xeque os discursos produzidos nos meios digitais, sua disseminação e aceitação pela sociedade, que deixa de se preocupar em buscar pelos espaços em que emergem, e se convencem com uma “verdade” que é submetida sem questionamentos ou problematização.

Ainda, Ferreira (2020) ao fazer uma análise dos discursos produzidos sobre o Ensino de História entre 2002- 2019, que passa a apresentar nos telejornais e em toda a grande mídia sob a forte pressão imposta ao ensino de História colocando-o como um “*perfil comunista*” no seu fazer em sala de aula, esse meio que dissemina, nesse grande campo virtual, informações captadas pela sociedade em geral, que mesmo com os questionamentos em oposição dos historiadores, vê o movimento levantar-se e ganhar estrutura, com a representação de Ali Kamel⁴ ao fazer a crítica do livro Nova História Crítica, 8ª série de Mario Schmidt – acusando o autor e o Ministério da Educação e Cultura de promover comunismo nas escolas.

⁴ Jornalista que escreveu artigo criticando o livro de Mário Shimidt, disponível em: <https://www.observatoriodaimprensa.com.br/interesse-publico/a-polemica-sobre-a-nova-historia/> texto de 2007 escrito por Ali Kamel, Mario Schmidt e Luis Nassif. Acesso: em 15 de mai de 2022.



Sob esse viés, emergem vários outros discursos que irão se encaminhar para alguns questionamentos, como o da História enquanto ciência, da atuação dos profissionais das ciências humanas, com mais ênfase nos professores de História, que passam a ser comumente chamados de doutrinadores e comunistas.

Os discursos possuem uma ordem própria, organizam-se de acordo com suas demandas - qualquer que seja sua natureza -, seus produtores e consumidores. Trilham caminhos sinuosos, avançam e retrocedem, comunicam da mesma forma que podem excluir conteúdo. Organizam formas de pensar e de agir, desde sua formação mais básica – as palavras -, fazem um percurso, transitam em todas as esferas da vida cotidiana, constituem nosso lugar social, contribuem para nossa escrita e reverberam em nossas práticas. (FERREIRA, 2020, p. 34).

Como vimos, o autor aponta para os caminhos que irão reverberar nas práticas futuras dos grupos (de direita) que propagam estes discursos: “ensinar outra história”, “vamos te dizer o que teus professores não tem coragem de te contar” ou o que é pior, “os seus professores mentiram para você, vamos te apresentar a verdade”, o discurso que tem uma proposta ideológica a ser fixada na sociedade.

Justamente nesse sentido dialogamos com o autor Salles (2019), que apresenta o resultado dos discursos apresentados por Ferreira anteriormente, uma vez que Salles aponta para a concepção muito pertinente das pretensões dos discursos postos ao escrever a dissertação “*Criando a doença para vender a cura: o discurso da “doutrinação ideológica” do Movimento Escola Sem Partido*”. Nesta perspectiva, assim como Ferreira, Salles parte da discussão da mudança de rumos sobre o conhecimento histórico na grande mídia e no mundo digital, com a inserção nos noticiários da crítica ao livro *Nova História Crítica*, 8ª série de Mario Schmidt – publicado pelo MEC e distribuído, acusado de conter teor comunista, de doutrinação às crianças do Brasil. Finalmente, não podemos deixar de destacar o viés político conservador dos que colocam o livro como propagador do comunismo soviético.

Acreditamos que tais correntes e pensamentos propostos carregam o canto da Iara e colocam a ciência histórica e seus profissionais em lados opostos a tais proposituras nas redes. Aqui, onde se colocam os novos campos de disputas e narrativas e versões de determinados fatos histórico, o grande problema ao nosso olhar é que de



um lado temos as versões da Iara sedutoras para quem vê, mas sem critérios à sua produção no mundo digital e que vai refletir nas salas de aulas e naquilo que se deseja ser ensinado e apreendido, do outro lado os professores e professores que tem como regra a epistemologia e a construção da ciência que busca a verdade, sem nem sempre ser atraente e encantadora a quem lê, vê ou escuta. No entanto, mesmo sem regras claras nas disputas é preciso duelar em todos os campos de batalha, cabe ao historiador ser o fiador desta verdade almejada.

Segundo Salles (2019), após tais embates, a mídia e a internet são tomadas por acusações e discursos conservadores, sobre todo o processo educacional brasileiro, emergindo os movimentos ideológicos religiosos cristãos, principalmente o evangélico, oposição a discussões de gênero, discriminação a partidos políticos, em especial ao Partido dos Trabalhadores – PT, que no auge do movimento tinha a presidente Dilma como sua representante, o que também aponta um caráter misógeno, entre outras bandeiras levantadas, como a defesa da Ditadura Militar, após todo engajamento nas redes sociais, este movimento conservador passa a ganhar voz e nome: Escola sem Partido⁴.

Tomando o conceito de conservadorismo como chave de análise e pensando-a a partir da teoria do discurso, fui capaz de *observar com que tipos de concepções pedagógicas o Escola Sem Partido se relaciona e com quais ele antagoniza*. Daí surge a percepção do Escola Sem Partido como uma formação discursiva que, através de relações pautadas na hegemonia, conseguiu construir uma rede de associações ideológicas e políticas que viabilizaram sua ascensão. No centro dessa rede, dei destaque ao ponto nodal representado pelo combate à “doutrinação ideológica”, a defesa da “neutralidade” no ensino e os vários discursos que esse elemento ajudou a unificar em torno do MESP – fundamentalismo religioso, anticomunismo, libertarianismo. (SALLES, 2020, p. 115).

Nesse sentido, o conservadorismo ascende a partir de um discurso voltado para a moralização pública e o combate a um comunismo inexistente na prática, o que se coloca em jogo neste campo de discursos dos progressistas *versus* conservadores. Assim

⁴ “Escola sem Partido, é uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”. Texto retirado: <http://www.escolasempartido.org/quem-somos/> Acesso em: 16 de maio 2022.



há o embate que a História vem enfrentando, a ciência que outrora era sinônimo de verdade – *perrasiana na visão foucaultiana* – inquestionável este tem uma forte vinculação com um ethos, um posicionamento ético frente à verdade ou a coragem da verdade, agora não é só questionável como aparece como um discurso mentiroso para negacionistas, herdeiros do legado do Movimento Brasil Livre e O Escola sem Partido.

Talvez seja na atualidade, o momento em que o ensino de História venha sofrendo o maior número de embates frente à negação da sua produção, promovendo assim uma forte tensão na sua concepção de ciência comprometida com a verdade em seu fazer.

O passado, pelos historiadores escrito, com todo cuidado epistêmico, nunca foi tão questionado com novas e infinitas versões que surgem nos canais digitais de informação e compartilhamento de dados. As versões “negacionistas” ou “revisionistas” dos fatos ou da História, que colocam, por exemplo, os professores de História no seu ofício em xeque, uma vez que esses buscam exaltar a verdade, em meio a Fake News e canais digitais, em sala de aulas, e que têm nas telas uma concorrência desleal, além do fato das fortes acusações de comunistas que soam nas suas costas.

Nesse ínterim, o termo negacionismo segundo Avila (2021) está na moda tendo em vista que muitas dessas versões da História, saíram da mídia e se espalharam pela sociedade e por chefes de Estado conservadores, a exemplo de Trump e Bolsonaro, que negaram a COVID-19. Os defensores desta ideia vão “Da romantização do colonialismo à minimização da escravidão no Ocidente, passando pela reabilitação de regimes autoritários diversos, pouco foi intocado por essas operações de normalização do negacionismo, inclusive no Brasil”. (AVILA, 2021. p. 163). E de onde surgiu essa “moda”?

O termo negacionismo, para se referir a grupos e indivíduos que negavam a existência das câmaras de gás e o extermínio em massa dos judeus durante o regime nazista, foi popularizado pelo historiador francês Henry Rousso (1987, p. 166). A palavra passou a ser usada em sentido contrário ao empregado pelos próprios negacionistas, que se viam como fundadores de uma “escola revisionista” (a denominação é do negacionista Roubert Faurisson) e pretendiam conferir credibilidade intelectual e científica ao que não passava de falsificação e de distorção de evidências. (ROUSSO, 1987 *apud* VALIM, AVELAR, BEVERNAGE, 2020, p.14).



O negacionismo ganha forma e difusão ao tentar desconstruir ou buscar novas versões que possam ser usadas para legitimar a ideologia de quem passa a defender tais posicionamentos, na grande maioria ideias conservadoras, como plano de fundo e alicerce das suas versões que são autodeclaradas verdadeiras, usando inclusive o Estado como fiador da nova direita, como é apresentado por Avila (2020).

De acordo com o pensamento de Avila (2020), o negacionismo no Brasil apresenta, em suas análises, a presença do atual governo nessas práticas revisionistas ao ter como chefe da nação um defensor da tortura, que rejeita a ditadura militar como uma ação violenta e antidemocrática defendendo a mudança de conceito para a revolução que livrou o país do *comunismo*. Outro exemplo apresentado por ele é o Brasil Paralelo, que usa a internet para espalhar sua versão da História amplamente questionada, porém muito bem editada, roteirizada e bela na produção de seus vídeos e artigos. Colocando suas verdades e discursos no jogo de versos, duelando pela “verdade” histórica.

Na atualidade, as inúmeras versões da História contadas por meio de aplicativos digitais, pode ser visto e interpretado como o encantamento da Iara, meigo, doce e sedutor, tendo em vista que muito do que se produz em vídeos curtos e bem editados, bem programados com trilhas sonoras, efeitos especiais áudio visuais, linguagem pouco rebuscada, malabarismo, promessa de riqueza histórica apresentam, por vezes, a História de um século em apenas 5 minutos. Sob esse viés, Meneses e Mello (2021), questionam se será mesmo possível conseguir esta riqueza que é o conhecimento histórico de forma tão rápida. Ou será que estamos sendo levados para os braços encantados da Iara? O conhecimento que obtemos nesses meios é perene e verídico?

Há um dito popular que diz que: “nada vem fácil” e “tudo que vem fácil, vai fácil”. Assim, pensar a História, sua produção, a formação de professores e o que devemos ou não aprender desta ciência, não pode e não deve estar e nem tampouco ser dissociada da era digital, pelo contrário, acreditamos que temos o dever de construir esse saber, tão importante para a sociedade do presente imersa na era digital.

Nessa condição, precisamos ainda encontrar a forma - não é esse texto que irá solucionar tal problema – de fabricar uma História que saia das universidades e escolas, uma vez que:



Já não é mais novidade que não se aprende História somente na escola. Se antes se aprendia também com o rádio, jornais impressos e televisão, agora a rede mundial de computadores deixa-nos evidente que muito do que se faz na sala de aula da Educação Básica os estudantes encontram com alguns cliques sem precisar sair de casa. Podemos dizer que há uma história carregada nas mãos dos estudantes que se infiltra na sala de aula e, em boa medida, se sobrepõe ao trabalho do professor. (MELO e MENESES, 2021, p. 446).

Nesta perspectiva, porém, acreditamos que existem formas de resistir e ressignificar o canto da Iara, no contexto da disseminação da História e de seus saberes utilizando das rede como um mecanismo de problematização do que se deve aprender desta ciência, por isto a formação docente nesta área do conhecimento deve preparar jovens professores para esta nova necessidade pedagógica e metodológica, como também cabe às instituições (públicas e privadas) fornecerem aperfeiçoamento aos docentes, além de condições melhores de trabalho na era digital, despertar o desejo dos profissionais em buscar esses novos saberes de inserção digital e estarem atentos às exigências no momento.

Dessa forma, é na internet, junto aos seus encantos e desencantos para o ensino de História e construção de seus saberes, que se deve partir: como o professor deve e pode atuar em sala de aula, para conseguir junto aos discentes problematizar as infinitas informações que estão circulando na rede mundial de computadores, suas finalidades e suas intencionalidades? Afinal é preciso entender que existe um mercado por trás de quem produz conteúdo digital, sendo por vezes o motivo do encantamento da Iara, o lucro.

Neste ponto é preciso destacar que existem agentes envolvidos nessa produção, muitos deles jovens, não professores, que estão por trás do que é contado na rede, muitas vezes sem a preocupação com a verdade epistêmica, uma vez que está em disputa o desejo de visualizações, likes e o mais importante: rentabilidade para o seu conteúdo digital. Não desimportante destacar as motivações políticas ideológicas que, de maneira tendenciosa, podem querer distorcer os fatos históricos amplamente estabelecidos como verdade.

Assim, o princípio de reflexão da verdade de alguma maneira podia ser colocado em xeque afirmado/negado a partir de referentes delimitados na constituição discursiva.



Além disso, temos acesso aos livros e às fontes utilizadas como base da pesquisa. Quando pensamos sobre a nova onda negacionista com a qual deparamos, percebemos as dificuldades de encontrarmos, por exemplo, os protocolos de constituição desses argumentos, uma vez que eles se legitimam muito mais pela forma de apresentação do que por seu conteúdo. O mais grave, sua aceitação social, tem dispensado dados e fontes sobre os quais tais afirmações são feitas. (MENESES, 2019, p. 84)

No entanto, existe outra verdade? O que a autora traz ao enfoque é o fato de que existem muitos mecanismos digitais utilizados para desfazer fatos contundentes das ciências que passam a ser contestados sem provas nem evidências. Meneses (2019) apresenta o fato de surgirem na internet, conteúdos “terraplanistas” que passam afirmar que a Terra é plana, os negacionistas do holocausto apontados pela autora.

Esse desserviço à sociedade vai além de questões teóricas, chegamos ao ponto de nos depararmos com contestadores das vacinas, já consolidadas no cenário social e que com a epidemia de Covid-19 deveriam ser uma solução para a saúde das pessoas, todavia passam a ser colocadas em dúvida, tem suas eficácias contestadas. Nessa contramão, o Governo Brasileiro tem um exemplar da desinformação: o presidente da República que é antivacina, e foi à Organização das Nações Unidas defender e receitar um *kit* ineficaz, à base de cloroquina, além da não obrigatoriedade da vacinação em massa da população brasileira.

Com esta atitude pode ter levado muitas pessoas a óbito, ao não adotar as recomendações de especialistas e da Organização Mundial da Saúde, este, entre outros fatos, já elencados demonstram a necessidade já apresentada de profissionais da História ocuparem as redes implementando conteúdos e conceitos fundamentais para evitar que novas situações como essa aconteçam. É dever social, caminhar combater o negacionismo pois esse tipo de narrativa não pode ser legitimada, falsas verdades chamadas hoje de negacionismo e que dificulta a compreensão da realidade social.

Da mesma maneira, nossa noção de ciência importa a concepção de como determinadas formas ou atividades têm dado conta cientificamente do passado e um quadro de mudanças que a ciência tem causado na vida cotidiana. Da mesma forma, a noção que nós obtemos de estados-nações é inevitavelmente influenciada pela nossa compreensão do passado. O passado dá concreticidade aos nossos conceitos. Em muitas áreas do conhecimento, o passado é a referência



para o nosso conhecimento de regras e para a nossa capacidade de selecionar acontecimentos. Alternativamente, o passado será o árbitro quando se precisa determinar se a aplicação de uma regra pode ser satisfatória ou não. (LEE, 2011, p. 20).

Obviamente que ao buscar alternativas para apontar a importância de se aprender História, Peter Lee (2020) demonstra que a História deve ser a ciência capaz de validar o que é verdade, em meios às tramas e narrativas que são colocadas no cenário social do presente, olhando para o passado e evidenciando sua concepção científica, sendo o instrumento capaz de determinar de forma racional o mundo e suas relações internas. E são dessas relações que se constroem as suas concepções da História do presente, do passado e da possibilidade de compreensão de eventos que possam estar por vir.

Um professor experiente é capaz de ver coisas que um sem experiência iria perder e saberá com que tipo de situação terá de lidar. Um homem do mar pode saber que clima será favorável sem ser capaz de explicar como o sabe. Não há nada misterioso aqui. Muitas coisas são envolvidas: ter as concepções corretas, reconhecer exemplos, saber princípios, reconhecer condições sob as quais eles são aplicáveis, ser capaz de identificar tendências contrárias e assim por diante. Com tempo, prática e experiência, paciência, e um leque de experiências, a maioria das pessoas pode aprender o que é requerido. (LEE, 2011, p. 38).

Assim como o autor, acreditamos que a aprendizagem é o caminho para combater a avalanche de conteúdos infinitos no ambiente digital, sejam eles positivos, tendo em vista que muito que escrevemos aqui é fruto de pesquisas na rede, como os já mencionados conteúdos duvidosos representados no negacionismo e no imediatismo, como problemas para efetivação de saberes de bases concretas fundamentados pela História.

É justamente no exemplo do professor que Peter Lee apresenta que vemos a possibilidade de uma nova relação de saberes nas casas, nas ruas, na sala de aula e agora na internet, sabendo todos que o docente deve ser o mediador desta aprendizagem, em especial aqui, a da História. Neste contexto como deve se apresentar o professor de História? Que professor ele deve ser?

Difícilmente conseguiríamos responder tais indagações, no entanto, podemos apontar caminhos, tendo a certeza de que a educação para o ensino de História deve



estar na inserção nos meios digitais. Não estamos aqui propondo uma disputa ou uma corrida deliberada. Como apontou Meneses e Melo (2021), os alunos têm acesso à informação na palma da mão, não deveremos ser aquele professor que deixa o passado ainda mais distante, como o apresentado na literatura de JK Rolling.

A História da Magia era a matéria mais sem graça do programa. O Prof. Binns, encarregado de ensiná-la, era o único professor fantasma, e a coisa mais excitante que acontecia em suas aulas era ele entrar em classe atravessando o quadro-negro. Velhíssimo e enrugado, muita gente dizia que ainda não percebera que estava morto. Um belo dia ele simplesmente se levantara para dar aula e deixara o corpo sentado numa poltrona diante da lareira da sala de professores; sua rotina não se alterara nem um pinga desde então. Hoje estava chato como sempre. O Prof. Binns abriu seus apontamentos e começou a ler num tom monótono (...) (ROLLING, 2000, p 115).

Sabemos que o professor de História, retratado nessa literatura, é muito do que se repete comumente nos discursos de como a disciplina é ensinada em sala de aula, retratada como chata, estudo de quem já morreu, o que é passado já passou, basta observar os lugares e as escola de todo Brasil, que provavelmente teremos respostas de que a ciência que tratamos aqui, retrata nomes de heróis, datas e assuntos distantes da realidade, da história do lugar.

Segundo Caími (2007, p. 37) os alunos da educação básica estudados por ela estão mais ligados em jogos eletrônicos – mais uma vez a sedução da Iara – do que na aprendizagem da História, para ela o professor “deveria fazer da aula um espaço de curiosidade, envolvimento, questionamento, dúvida, enfim, de efetivo interesse pelo conhecimento.” Assim, se opondo ao professor de Binns, apresentado anteriormente. É preciso aprender com a Iara e passarmos a atrair nossos alunos para a aprendizagem significativa, utilizando as tecnologias digitais nas metodologias de ensino e aprendizagem, construindo a consciência histórica segundo Rüsen (2001).

Por fim, cabe ao professor de História procurar ocupar os espaços digitais, embora tenhamos a compreensão que não é fácil esta competição da sala de aula, e suas limitações espaciais e pedagógicas, com o atraente mundo virtual de jogos e informações rápidas que podem ser, ora conhecimento, ora desinformação. É preciso destacar também que o professor é o principal fiador nas concepções do entendimento



de mundo, podendo, na sua relação de ensino e aprendizagem, promover conexões entre os conhecimentos históricos da sala de aula e de fora dela.

Segundo Melo e Meneses (2021, p. 355) “(...) para entender que História os alunos trazem para a sala de aula ou para frente da tela do computador, seja para projetar uma História a ser ensinada, é preciso considerar como eles aprendem História nos diversos espaços escolares e não escolares, (...) e quem pode e deve estar preparado para que estes indivíduos consigam agir de maneira crítica ante as informações recebidas em todos os espaços? Acreditamos que é o professor de História e sua atuação docente, espelhado na Iara, porém, fazendo emergir a verdade do tempo presente.

E qual o discurso da História Pública nesse campo de luta? É possível ao historiador operar no mundo digital, para construir uma verdade histórica? São inúmeros os desafios para este trabalho, porém, reafirmamos a necessidade de uma postura historiográfica nos moldes da “*veridicção*” (Foucault, 2017), os professores e historiadores, como agentes e operários desse processo devem sim ocupar o campo digital, construindo um conhecimento verdadeiro dando voz à História que deve ser defendida, ou seja, é preciso ser sujeito de ação transformadora na produção acadêmica, nas formações de professores, e principalmente no chão da sala de aula.

É pertinente e desejável que os docentes e historiadores possam construir, publicar e democratizar o acesso ao conhecimento histórico, feito por profissionais e não vulgos amadores e seus interesses políticos e sociais conservadores.

A todos os inabaláveis docentes de História. O que foi escrito aqui, em primeira e última instância, foi pensado como uma forma de contribuição à prática cotidiana. Planejar aulas, corrigir provas, viajar para fazer uma pós-graduação e lidar com a desconfiança de pais e responsáveis é parte de nossa rotina. Não poderíamos nos calar diante dos discursos disseminados por sujeitos com interesses diversos, disseminando a deslegitimação de nosso ofício. Os capítulos aqui escritos representam um manifesto de apoio incondicional a todos os professores e professoras. Esta luta é nossa. (FERREIRA, 2020, p. 2).

Se apoderando da luta proposta pelo autor em sua dedicatória de dissertação, percebemos que os discursos históricos devem ocupar as redes. Como faremos? Se ainda não sabemos é preciso aprender, ocupar o campo do jogo do saber digital e transformá-lo a nosso favor, promover o ensino de História, nesse campo ilimitado na construção



da verdade histórica, de forma técnica como defendeu Foucault. E, como nos aponta o caminho Ferreira (2022) não podemos nos calar, é nosso dever defender o nosso ofício, junto a verdade, ainda que leve a nosso sacrifício.

REFERÊNCIAS

ALADIN, Débora. **Resumo de História: DITADURA MILITAR**, Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_h31-55wuEw, Acesso em 07 jun 2022

ANDRELO, Roseane. **O rádio a serviço da educação brasileira: uma história de nove décadas**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.47, p.139-153 set. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br>, Acesso em: 07 jun 2022.

AVILA, Arthur Lima de. **Qual passado escolher? Uma discussão sobre o negacionismo histórico e o pluralismo historiográfico**. Revista Brasileira de História, vol. 41, nº 87, p. 161-184, 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Acesso: 03/05/2022. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 jul 2022.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História**, Revista Tempo, V11, Nº 21, 2007.

CASEMIRO, Sandra Ramos. **A lenda da Iara: nacionalismo literário e folclore**. Orientador CAMILO, Vagner. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de letras Clássicas e Vernáculas. Área de concentração: Literatura Brasileira, São Paulo, 2012.

CORDIOLI, Carolina. **Telecurso 2000 ainda existe? Saiba aqui e veja opções!** Disponível em: <https://vaidebolsa.com.br/blog/dicas-e-curiosidades/telecurso-2000/> 3 mar 2021. Acesso em: 16 jul 2022.

ESCOLA SEM PARTIDO. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/quem-somos/> Acesso em: 16 jul 2022.

FERREIRA, Francisco Júlio Sousa. **As práticas discursivas sobre o Ensino de História na grande mídia: 2002 a 2019**. Dissertação. Mestrado. Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Regional do Cariri – Ceará, 2020.



FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 8.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017. p. 4 a 30

LEE, Peter. **Por que aprender história?** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 19-42, out./dez. 2011. Editora UFPR.

MENESES, Sônia. **Os vendedores de verdades: o dizer verdadeiro e a sedução negacionista na cena pública como problema para o jornalismo e a história (2010-2020)**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 41, no 87, 2021.

MENESES, Sônia. **Uma história ensinada para Homer Simpson: negacionismos e os usos abusivos do passado em tempos de pós-verdade**. Revista História Hoje, v. 8, nº 15, p. 66-88 – 2019.

MENESES, Sônia; MELO, Francisco Egberto de. **Toda história em cinco minutos! História pública e ensino de História – considerações sobre o passado ensinado no Youtube**. IN: ANDARDE; PEREIRA. Op. Cit. P. 346-359. Oikos, 2ªed. – E-book, São Leopoldo, 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, **Plano de P&D e COVID-19**. Disponível: <https://www.who.int/teams/blueprint/covid-19>. Acesso em 20 jul 2022.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. **Publicizar sem simplificar – o historiador como mediador ético**. In Almeida, Juniele Rabelo de e MENESES, Sônia. História Pública em Debate – Patrimônio, educação e mediações do passado, Letra e Voz, 2018. Acesso em: <https://classroom.google.com/c/NDc2OTg2MjM0OTk2/m/NDc2OTkwMDkyMzg5/details>

RÜSEN, Jörn, **Teoria da História**. Brasília: UnB 2001a.

SALLE, Diogo da Costa. **Criando a doença para vender a cura: o discurso da “doutrinação ideológica” do Movimento Escola Sem Partido**. Dissertação. Mestrado. Programa de Pós-Graduação em História Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2019.

TURIN, Rodrigo. **Entre o passado disciplinar e os passados práticos: figurações do historiador na crise das humanidades**. Tempo | Niterói | Vol. 24 n. 2 | Maio/Ago. 2018.



VALIM, Patrícia; Avelar, ALEXANDRE de Sá; BEVERNAGE, Berber.

Negacionismo: história, historiografia e perspectivas de pesquisa. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 41, no 87, 2021.

MULHERES CAMPONESAS E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DAS CEBs NA PARAÍBA DOS ANOS 1970

Jadson Pereira Vieira¹¹

Programa de Pós-graduação em História da UFRN – PPGH/UFRN
jadsonpv@gmail.com

Resumo: Este artigo propõe-se a problematizar a atuação das mulheres nos movimentos camponeses da Paraíba dos anos 1970. Como lócus de análise exemplificarei os movimentos de reforma agrária acontecidos nos Espaços Planalto da Borborema na Paraíba nos anos de 1970. Pensando as práticas educativas das mulheres que trouxeram para si o protagonismo e liderança junto às demandas sociais de reforma agrária e luta pela terra usando como base se sua atuação o capital cultural absorvido dos ensinamentos das Comunidades Eclesiais de Base - CEBS. O objetivo deste texto é visibilizar mulheres camponesa para a História e apresentar os primeiros passos da pesquisa de doutoramento que venho desenvolvendo junto ao Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte PPGH/UFRN. Teoricamente parto dos embasamentos de Rosa (2013) e Rego (2013) para pensar uma escrita da história a partir da perspectiva do feminino e Gonh (2010) e Bourdieu (2007) para refletir como a luta destas também representou demandas sociais pelo trabalho e construção de capital cultural dentro dos movimentos sociais.

Palavras-Chave: Mulheres; Práticas Educativas, Luta pela Terra; Movimentos Sociais.

Introdução

Venha, venha vou tirar sua boiada...
Seu Vicente venha logo receber
É bem pouquim, é dez cabeça, é quase nada
Tem muita gente, mas não bole com você
Venha seu Vicente, receber o seu gado.
Que o povo quer trabalhar lá no cercado [...]

¹¹ Doutorando em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – PPGH/UFRN. Mestre em História pelo Programa de Pós-graduação em História pela Universidade Federal da Paraíba. Professor das redes Estadual da Paraíba e Municipal de Lagoa Seca – PB.



(Beatriz Pedro da Costa)¹²

Na poética de uma canção e no protagonismo de Beatriz Pedro da Costa (*In Memoriam*), líder camponesa que lutou por direitos à terra na Paraíba, surgem inquietações que me fazem olhar para a história dos movimentos sociais do campo e construir novas questões. Neste sentido, acredito ser preciso ressaltar que tais movimentos tiveram caráter educativo fundamental para a construção de saberes emancipatórios em seus (e suas) partícipes. Deles surgiram práticas educativas e ações dialógicas, como disse Freire (1987), essenciais para entender a libertação daqueles que por muito foram (ou são) representados como “oprimidos”.

Ao ler Hall (2016), quando apresenta o conceito de *representação* dentro das relações culturais edificadas pelos sujeitos históricos, vejo aproximações ao caráter educativo dos movimentos. Para ele, “representação é uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre membros de uma cultura” (HALL, 2016, p. 31). Neste sentido, linguagens, signos e imagens foram e são construídas pelos(as) que de alguma maneira participaram destes processos.

Adentrando as narrativas deste campo da História, por que não problematizar as mulheres como protagonistas de narrativas possíveis? Neste sentido, Scott (1995) e Paulilo (2004) apresentam a possibilidade de uma “reescrita da História” sob o olhar e centralidade do feminino.

O surgimento de vários movimentos de mulheres agricultoras no Brasil colocou em xeque a visão corrente de ‘vítimas’ que se tinha sobre elas, na medida em que estão se impondo como ‘atoras’. Neste momento, porém, os movimentos feministas estão mais voltados para questões de reconhecimento, de identidade, de redistribuição de renda, propriedades e, o que nos interessa mais, terra (PAULILO, 2004, p. 229).

Entre a narrativa clássica de uma “história masculina” e a promoção de uma reescrita da “história das mulheres”, surgem possibilidades de inserções e releituras do passado, pois, como é sabido, “há lugares para a História que permitem confrontar o

¹² Canção parodiada e entoada pela líder Beatriz Pedro da Costa. Entrevista concedida em áudio no ano de 2014 pela colaboradora ao pesquisador sobre sua trajetória como militante.



passado e o presente interrogando de outra forma os documentos e os acontecimentos, buscando articular o que desaparece e o que aparece” (FARGE, 2011, p. 09).

Na seara de discussões sobre a mulher na História e as possibilidades de narrativas, busco pensar uma escrita que dialogue com estes espaços de narrativa, lançando olhares para a fluidez da resistência das mulheres camponesas frente às opressões que abrangem o campo político (gênero, raça e classe) evidenciado em um período bem específico de nossa história, a ditadura militar.

O eixo norteador dessa pesquisa é, portanto, problematizar como as mulheres camponesas dos municípios de Alagoa Nova, Lagoa Seca e São Sebastião de Lagoa de Roça, localizadas no Planalto da Borborema¹³, na Paraíba, representou a resistência política pelas variantes de classe, raça e de gênero durante a ditadura militar dos anos de 1970 a 1985.

A pesquisa enunciada neste artigo encontra-se em andamento e nestes escritos descrevo as primeiras impressões e caminhos percorridos. Espero contribuir para o entendimento de caminhos a serem percorridos por outros pesquisadores.

“Caminhando e pesando”: Por uma reescrita feminina da história

As memórias apresentam singularidades que as tornam emblemáticas. Quando um pesquisador se propõe a estudá-las, ele está se utilizando de subjetividades para a construção de uma narrativa. Tais subjetividades têm um caráter coletivo, pois é partilhada por um dado grupo; mas também é individual, uma vez que cada indivíduo formula suas próprias memórias. As contribuições e seus estudos tomam corpo a partir dos ensinamentos propostos pelo sociólogo francês Halbwachs (2006) na obra “A Memória Coletiva”, que lança olhares sobre as possibilidades de narrativa dentro do conhecimento humano, abertas pelo estudo das memórias.

As possibilidades trazidas pela memória coletiva fazem dela um recurso importante quando se trata de uma construção narrativa que busca visibilizar agentes sujeitos históricos que por muito tempo ficaram à margem da história. Ela também serve

¹³ Planalto da Borborema é uma região serrana no interior do Nordeste. O local também é conhecido como Serra da Borborema, Planalto Nordestino, e abrange os estados de Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte. Disponível em: <<https://escolaeducacao.com.br/planalto-da-borborema/>>. Acesso em: 26 jul. 2021.



para problematizar o campo da História, pois, ao olhar para as contribuições das narrativas políticas dentro de acontecimentos do passado, dialogam eminentemente com o presente.

As memórias são muito utilizadas para evocar coletividades em torno de pautas de reivindicações, demandas e sensibilizações coletivas. Catroga (2001) reforça tais pensamentos quando reafirma o caráter político das lembranças dos indivíduos. Para o autor, estas são sempre construídas por disputas e conflitos ideológicos que estabelecem o diálogo entre interesses individuais e coletivos que se põem em uma narrativa oral ou até mesmo escrita.

A memória individual é formada pela coexistência, tensional e nem sempre pacífica, de várias memórias (pessoais, grupais, regionais, nacionais etc.) em permanente construção devido à incessante mudança do presente em passado e às conseqüentes alterações ocorridas no campo das representações do pretérito (CATROGA, 2001, p. 16).

Posso evidenciar que lembranças trazem consigo um caráter educativo, pois as memórias são marcadas por saberes adquiridos no decorrer da vida, lembranças formadas por vivências e experiências subjetivas e ancoradas no passado, marcas que moldam a escrita de si dos sujeitos na história, não distante a uma prática educativa que não se enquadra na formalidade educacional. Estudar esta categoria perpassa a percepção gigantesca do que é educar. Aqui, concordo com Oliveira (2012), a educação se constitui dos sentidos, das ações e cuidados do corpo, ela é sempre inerente aos sujeitos. E, sendo assim, as narrativas de memórias são sempre práticas educativas.

Para esta pesquisa, pretendo pensar os espaços e os sujeitos históricos que se identificam com a luta pela terra, em uma relação dialógica, em que quem é produto, também produz. Assim, as lideranças femininas que são ou foram moradoras das comunidades rurais produzem um protagonismo político (enovelado a gênero, raça e classe) frente às tensões existentes.

Os espaços históricos se constituem graças ao tempo, que nos permite percorrê-los e compreendê-los, seja do ponto de vista político ou econômico. Mesmo quando a força metafórica das imagens temporais tem origem nas noções espaciais, as questões espaciais e temporais permanecem entrelaçadas (KOSELLECK, 2014, p. 08).



Se os espaços históricos se aproximam das nuances políticas que o fazem existir como ação humana na temporalidade, a narrativa, por sua vez, assume o papel de tornar o tempo da natureza em tempo humano, como disse Ricoeur (1994), e assim construir um sentido para as coisas.

O mundo exibido por qualquer obra narrativa é sempre um mundo temporal. Ou, como será frequentemente repetido nesta obra: o tempo torna-se tempo humano na medida em que está articulado de modo narrativo: em compensação, a narrativa é significativa na medida em que esboça os traços da experiência temporal (RICOEUR, 1993, p. 13).

Pelos pressupostos apresentados, a narrativa dos ensinamentos que as CEBs, por exemplo, constituíram dentro dos movimentos sociais do campo, foram um dos espaços para a construção de uma prática educacional (GOHN, 2010a) e, quando problematizada, a formação educativa dentro dos movimentos sociais produzia sentidos.

Inicialmente busquei nomear de não formal o processo educativo que trata da aprendizagem no interior dos movimentos sociais, tentando diferenciá-lo, não apenas da educação formal – escolar –, mas também da educação popular relacionada com os processos de alfabetização de adultos, sob modalidades alternativas (GOHN, 2010a, p. 10).

É evidente que as práticas educativas que se formam dentro dos movimentos vão além das formalidades apresentadas na sala de aula, pois a própria conjuntura de formação política destes ambientes é diferenciada. Nesse panorama, é preciso entender a pluralidade de um movimento social¹⁴ para então começar a traçar as diversas formas de resistência e a própria constituição de práticas educativas que ocorrem nele.

É importante destacar que nas décadas de 1970 e 1980 os movimentos sociais estavam passando por transformações que os ligavam às novas conjunturas e demandas que surgiam naquele momento. Entretanto, é necessário problematizar que as lideranças do período agiram segundo as demandas de sua época, mas também continuaram atuando em pautas mais atuais, observação constatada na análise das fontes acessadas até o momento.

¹⁴ Resumidamente, podemos dizer que a respeito dos movimentos sociais temos as seguintes correntes: a histórico-estrutural, culturalista-identitária e a institucional/organizacional-comportamentalista (GOHN, 2008).



No período dos anos 1970 e 1980, a presença dos movimentos sociais, para os quais se voltavam os olhares, caracterizou-se pelos movimentos populares e de trabalhadores e apontava-se para a emergência dos novos movimentos (de gênero, étnicos, ambientalistas, entre outros) (MUTZENBERG, 2011, p. 03).

Um movimento social forma-se a partir de elementos comuns a suas bases, pelo menos quando se fala dos movimentos sociais ditos “clássicos”, que se fortaleceram no Brasil em meados da década de 1970. Para Gohn (1997), é preciso haver demandas sociais e repertórios de ação coletiva que localizem as carências sociais e políticas de um grupo. Ademais, faz-se necessárias utopias e repertórios para fomentar pautas de luta a serem abraçadas, além de ideologias e força social para que as ações se tornem concretas.

Outro ponto a ser problematizado neste projeto está no entremeio das comunidades Eclesiais de Base (CEBs), movimento que se constituiu como um importante elemento para as formações políticas e identitárias das mulheres e homens e do campo nas décadas de 1970 e 1980, que dentro deste, consolidaram táticas, burlas e resistências aos poderes que se constituíam naquele momento histórico (ditadura militar).

Denomino (...) tática um cálculo que não pode contar com um próprio, nem, portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o outro. Ela aí se insinua, fragmentalmente, sem aprendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância (...). Muitas práticas cotidianas (falar, ler, circular, fazer compras, ou preparar refeições etc.) são do tipo tático. E, também de modo geral, uma grande parte das maneiras de fazer: vitórias do “fraco” sobre o mais “forte” (CERTEAU, 1998, p. 46-47).

Ao traçar um paralelo entre as táticas dos que participaram dos movimentos liderados pelas CEBs e a inserção das mulheres camponesas como protagonistas no mundo, sobretudo pelo que protagonizaram em tais movimentos, temos uma relação possível para análise. Elas vivenciaram intensas lutas, que, por vezes, se consolidaram em burlas no sentido que tinham que dialogar com a rejeição por serem “mulheres”, “pobres” e “camponesas”. Construíram e evocaram para si elementos de um protagonismo necessário e por muito passaram a ser reconhecidas como líderes de movimentos.

Nos movimentos que colocam a luta de classes em primeiro lugar, o modelo de participação política é machista. O discurso da igualdade de



gênero é consenso, mas não se discute quão desigual é essa igualdade, na medida em que se cobra das mulheres um comportamento masculino e elas acabam por incorporá-lo, sentindo-se culpadas quando não conseguem segui-lo à risca (PAULILO, 2004, p. 240).

Uma análise se faz necessária quando se questiona as diversas narrativas que colocaram a mulher no papel de coadjuvante na história dos movimentos sociais do campo. É neste sentido que esta pesquisa vem a construir uma tese sobre a forma como os discursos dos homens e mulheres dos movimentos sociais do campo construíram uma relação de gênero, raça e classe.

Pressupostos ligados às identidades dos sujeitos são trazidos para esta discussão, pois, segundo Hall (2006), identificações tornam-se, na chamada pós-modernidade, uma “celebração do móvel”, formam-se e transformam-se, pois, a partir de definições historicamente definidas.

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2006, p. 13).

O gênero em suas relações é a categoria que pretendo problematizar com maior ênfase no transcorrer desta pesquisa, já que para além das demais categorias, esta se torna o epicentro das ações e protagonismos das práticas políticas das mulheres nesses movimentos. Comungando, para isso, com as ideias de Scott (1995) e Pedro (2005) quando trazem a categoria gênero para uma análise histórica passível. Para as autoras, os indivíduos que pensam a relação binária que se constrói entre o homem e a mulher trazem para o debate a existência de relações de poder que envolvem os discursos entre e sobre os sexos.

Para o feminismo, a palavra “gênero” passou a ser usada no interior dos debates que se travaram dentro do próprio movimento, que buscava uma explicação para a subordinação das mulheres. Mas para mostrar como a palavra foi usada, é interessante narrar um pouco da trajetória dos movimentos feministas e de mulheres (PEDRO, 2005, p. 79).



Nos movimentos sociais do campo, promovidos pelas CEBs, práticas discursivas se consolidaram sobre “o lugar” que as mulheres deveriam ocupar dentro dos mesmos, mesmo sabendo que transgressões e resistências aconteciam, segundo apontam as fontes. Aqui, vale outra reflexão: “os regimes de verdade” se tornam evidentes e se edificam nos dizeres dos que participavam. Faço um paralelo com Foucault (2002), ao analisar que o sujeito do conhecimento é detentor de uma história e que esta é baseada em uma “verdade” estabelecida a partir da linguagem e na convenção social, que me ajuda a compreender como os discursos e lugares destinados à mulher foram construídos e ao mesmo tempo burlados pelos que viam em muitas delas líderes das comunidades.

As escritas de si se fazem presentes na consolidação desta historicidade. Os protagonismos das lideranças femininas dos movimentos de resistência camponesa nas cidades citadas surgem, sobretudo, de uma autoafirmação edificada das memórias que tem de si, dos modos de pensar e se projetar no mundo, nas falas e nos atos e comportamentos em casa e fora dela.

Tomar a escrita de si como um caminho para o conhecimento, numa perspectiva hermenêutica, não se reduz a uma tarefa técnica ou mecânica. O pensar em si, falar de si e escrever sobre si emergem em um contexto intelectual de valorização da subjetividade e das experiências privadas. Neste sentido, o conceito de “si mesmo” é, como todo conceito, uma proposta organizadora de determinado princípio de racionalidade (SOUZA, 2008, p. 46).

Falar de si como um protagonismo político torna-se ferramenta de luta para a dissolução de preconceitos nas narrativas das líderes camponesas. A menção ao “ser mulher”, “pobre”, “negra” e “camponesa”, por exemplo, aparece com recorrência nas suas falas. Estes elementos de tensão que são transgredidos de uma afirmação identitária monolítica e misógina para uma multiplicidade de ações afirmativas dentro dos contextos das lutas, tornam-se elementos de tensão que são passíveis de uma leitura a partir das relações de gênero.

Levanto a hipótese de que as narrativas das mulheres que participaram destes movimentos foram construídas, sobretudo, para resistir, burlar e promover afirmações de gênero, raça e classe que possibilitaram, num olhar mais amplo, conquistas a todos, mas



também significaram a afirmação das mulheres como protagonistas de lutas que partiam do local, mas se ampliaram para um contexto nacional à época.

A escrita de si promovida dentro dos movimentos não é aquela dos livros. Não é a das correspondências trocadas e muito menos a de artigos jornalísticos impressos em periódicos de circulação. Falo de uma escrita construída na e pela oralidade. São os conhecimentos revelados nas memórias e nos relatos dos que lembram e reelaboram as ações destas mulheres nos movimentos.

A escrita de si é entendida como um cuidado de si, é também como abertura para o outro, como trabalho sobre o próprio eu em um contexto relacional, tendo em vista reconstruir uma ética do eu. Portanto, mostra até a “escrita de si” dos antigos opõe-se à confissão, modo discursivo-coercitivo de relação com a verdade que se define desde o cristianismo e que se acentua na modernidade (RAGO, 2013, p. 50).

Os diálogos entre os aportes teóricos mencionados neste corpo textual e uma busca contínua por um corpo documental são bases de uma pesquisa que se realizará nos próximos quatro anos, evidenciando tais protagonistas na História, narrando os múltiplos textos dos que participaram das lutas por direitos e tendo sensibilidade para ver neles sujeitos de uma escrita possível.

A cultura histórica que se construiu no interior dos movimentos sociais do campo é parte de um contexto mais amplo que angariava demandas políticas que à época eram nacionais: a luta pela posse da terra, as práticas educativas construídas entre os participantes dos movimentos e as lutas de classe que se construíam em resistência às estratégias de poder estabelecidas.

Como efeito de um olhar historiográfico, observo que tais demandas sociais podem ser ampliadas e problematizadas, com elementos que talvez não fossem tão latentes nos personagens à época, mas que existiam de alguma forma e que ganham corpo nas narrativas das lideranças com o passar dos anos. Assim, outra reflexão teórica necessária é a da cultura histórica.

Com efeito, a opção por cultura histórica busca traduzir o circuito da qualificação profissional necessária à operação histórica: a formação teórico-metodológica, a análise das experiências históricas e culturais e as formas de recepção dos conhecimentos produzidos. Entendeu-se, também, que é necessário explorar um campo de pesquisas inovador no



que se vem designando como cultura histórica, tanto no que concerne aos saberes históricos escolares (formação do historiador e ensino de história) quanto na produção e difusão de uma tradição escrita e midiática à margem da ciência histórica propriamente dita, mas com notável disseminação na contemporaneidade. Dessa forma, ao se reconhecer que a cultura histórica não está exclusivamente presa ao ofício do historiador, é necessário que se aprofundem as pesquisas para a própria existência da comunidade de historiadores. Portanto, mostra-se relevante o fato de que, numa definição preliminar de cultura histórica, tenham-se, como campo de suas reflexões, as perspectivas das regionalidades e o ensino de história e dos saberes históricos (FLORES, 2007, p. 03).

A cultura histórica dos movimentos sociais do campo é hoje consequência das ações e protagonismos desenvolvidos ao longo das décadas pelos(as) agentes deles participantes. As lideranças femininas destes movimentos, hoje em suas memórias, trazem muito do que foi construído ao longo dos tempos e as demandas que foram surgindo e sendo reformuladas. Cabe a mim, no exercício da escrita, dar voz a estas narrativas e contribuir para a edificação de uma narrativa histórica que se aproxime dos anseios sócio-históricos existentes.

Caminhos metodológicos possíveis

Para a abordagem metodológica desta pesquisa, trarei elementos para a inserção da história oral de vida como requisito para o estudo das práticas educativas desenvolvidas pelas participantes das CEBs. Feitas com o propósito de registro, tornam-se fonte oral “[...] e ao materializarmos em documento escrito, porém, a história oral ganha objetividade de qualquer documento gráfico ou de análise historiográfica” (MEIHY, 1996, p. 24). A história oral de vida se enquadra em seu papel de “reconstrução” dos valores e memórias sociais de tais sujeitos históricos contidos em seus relatos, como descreve Freitas (2006).

Após o processo de transcrição das entrevistas, farei uma decomposição temática em todas as narrativas de modo a consolidar elementos que sejam relevantes na tessitura do texto da pesquisa. As entrevistas semiestruturadas que possuo, obtidas em outros processos de pesquisa, apontam caminhos e percursos conceituais que já comecei a traçar neste projeto. A interseccionalidade das categorias gênero, raça e classe, como descreveu



Akotirene (2018), são elementos presentes em várias falas e trazem um tom para a narrativa que pretendo construir.

As falas destas mulheres devem ser elementos presentes em uma constância nesta pesquisa. Afinal, (elas) “não são passadas sob o silêncio, mas passadas sob o revestimento diligente da escritura historiadora” (FARGE, 2019, p. 61).

Ainda na dimensão de oralidade, penso na importância das experiências de vida desses sujeitos que levantaram bandeiras de luta, as quais vêm a ser lembradas no que Bosi (2009) denomina de memórias de velhos. As que hoje estão vivas são idosas e ainda continuam ativas dentro de suas comunidades.

Há aculturação que sem os velhos, a educação dos adultos não alcança plenitude: o reaver do que se perdeu de histórias, tradições, o reviver dos que já partiram e participam então de nossas conversas e esperanças; enfim, o poder que os velhos têm de tornar presentes na família os que se ausentaram, pois deles ainda ficou alguma coisa em nosso hábito de sorrir, de andar e de agir (BOSI, 2009, p. 74).

Ampliarei os procedimentos metodológicos ao analisar fontes como documentos oficiais e pessoais da época, entrevistas, manuais das CEBs (livro “O Povo que Canta”) e imagens para confrontar com as entrevistas, realizando crítica externa e interna de todas, ao modo que salienta Prost (2008), para a construção da narrativa histórica. Neste sentido, a busca por uma narrativa que problematize os lugares de verdade, estabelecidos nas relações sociais que se constroem, são pertinentes para esta análise do *corpus* documental.

Desde já, é oportuno ressaltar que a ampliação documental – ou a crescente multidiversificação das fontes históricas – foi uma conquista gradual dos historiadores. Verificou-se, mais intensamente, à medida que a historiografia expandia seus limites no decorrer do século XX. O historiador moderno, contribuindo para uma incessante renovação de o seu próprio saber, adotaria no mundo contemporâneo novas perspectivas, passaria a dispor de novos métodos e a contar com o diálogo e intercuro de outras disciplinas como a Geografia, a Linguística e a Psicologia – apenas para mencionar três campos relacionados aos exemplos antes expostos: a paisagem, a palavra e o gesto (BARROS, 2019, p. 06).

No caso específico do manual das CEBs (livro “O Povo que Canta”), cuja cópia do documento tenho em mãos, pretendo fazer uma análise detalhada das canções. Elas eram entoadas nas reuniões que as mulheres organizavam nas comunidades e tinham um



caráter pedagógico de formação para os movimentos do campo. Algo que não era comum em publicações religiosas não ligadas às pastorais da terra. Tal análise possibilitará fazer uma discussão propositiva e instigante para a pesquisa.

Outros aportes documentais serão pesquisados nos arquivos da Igreja Católica (livro de tomo da Diocese de Campina Grande, arquivos das pastorais nas cidades citadas): fontes iconográficas, relatos jornalísticos e cartilhas, e relatório da Comissão Estadual da Verdade e da Preservação da Memória do Estado da Paraíba. A memória desses agentes históricos a partir de documentação oral colhida por meio de gravações eletrônicas das entrevistas até aqui feitas e as que serão realizadas *a posteriori*.

Com o livro “O Povo que Canta” poderei traçar uma relação com agentes históricos da Igreja Católica pensando seus apoios para as lutas pela terra e contra a perseguição imposta pelo regime militar, bem como refletir como estes participaram ativamente dos movimentos sociais no campo, no estado da Paraíba.

Dom Hélder Câmara, Dom José Maria Pires e alguns padres da Congregação Redentorista¹⁵ e personalidades como a advogada Tereza Braga¹⁶, pensados como apoiadores dos movimentos e suas ligações com as mulheres líderes do Engenho Geraldo, os moradores líderes de Cachoeira de Pedra D’Água, Engenho Queira-Deus, de Alagoa Nova-PB, as lideranças do movimento do Jucá do Cumbe, em Lagoa Seca-PB, Camucá, em São Sebastião de Lagoa de Roça-PB, e tantas outras que atuaram no campo em diversos movimentos rurais que existiram na região e que são descritos por Moreira (1997).

Sobre as etapas desta pesquisa, partirei inicialmente para uma revisão bibliográfica, paralela à busca por mais fontes, procurando aprofundar conhecimentos sobre categorias teóricas que enfatizam estudos do protagonismo e a resistência das mulheres camponesas, refletindo como homens e mulheres representaram a resistência política durante a ditadura militar dos anos de 1970 a 1985.

¹⁵ A Congregação Cristã Católica, fundada em 1737, chegou à Paraíba em 1975, onde fundou em Campina Grande a Escola Técnica Redentorista (ETER). Durante as décadas de 1970 e 1980, desenvolveu trabalho social junto às comunidades rurais do Planalto da Borborema. Disponível em: <<http://www.redentorista.org.br/index.php/eter/institucional/historia.html>>. Acesso em: 09 out. 2014.

¹⁶ A advogada Tereza Braga foi ativa representante da Comissão Justiça e Paz da Diocese de Campina Grande nas décadas de 1970 e 1980.



Por último, elaborarei o produto final – a tese –, para que seja amplamente utilizada pelos que se interessarem pela temática em pesquisas futuras e também por agentes históricos que, a meu ver, têm o direito de serem visibilizados na história. A tese também servirá como forma de registro dos acontecimentos para que esses movimentos não sejam esquecidos.

Para construção desta pesquisa também organizarei um cronograma de atividades baseado em 48 meses para que me possibilite ter um eixo de direção espaço-temporal que me ajudará na conclusão do trabalho em tempo hábil. Esta cronologia não é estanque e poderá ser adaptada às necessidades e demandas que venham a surgir no transcorrer da pesquisa.

Referências

ALBURQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. Palavras que calcinam, palavras que dominam: a invenção da seca do Nordeste. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 15, n. 28, p. 111-120, 1995.

AKOTIRENE, Carla. **O que é Interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BARROS, José D'Assunção. Fontes Históricas: uma introdução aos seus usos historiográficos. Encontro Internacional História & Parcerias, 2, Rio de Janeiro, 2019. **Anais...** Disponível em: <https://www.historiaeparcerias2019.rj.anpuh.org/resources/anais/11/hep2019/1569693608_ARQUIVO_bd3da9a036a806b478945059af9aa52e.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2021.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças dos velhos**. 15. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CATROGA, Fernando. **Memória, História e Historiografia**. Coimbra: Quareto, 2001.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: as artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.

FARGE, Arlete. **Lugares para a História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.



FLORES, Élio Chaves. Dos feitos e dos ditos: História e Cultura Histórica. **Saeculum**, João Pessoa, v. 16, p. 83-102, 2007. Disponível em:

<<https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/srh/article/view/11374/6488>>. Acesso em: 15 jul. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Guerra e Paz, 1987.

FREITAS, Sônia Maria de. **História Oral**: possibilidade e procedimentos. 2. ed. São Paulo: Humanitas, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos**: Ética, Sexualidade e Política. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2006.

GOHN, Maria da Glória. **Novas teorias dos movimentos sociais**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2010a.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal. In: _____. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010b.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola. 1997.

GOHN, Maria da Glória. **Novas teorias dos movimentos sociais**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Apicuri, 2016.

KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do tempo**: estudos sobre História. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC- Rio, 2014.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral**: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.



MOREIRA, Emília. **Por um pedaço de chão**. João Pessoa: Ed. UFPB, 1997.

NUNES, Paulo Giovanni Antonino. Estado versus Sociedade Civil: o processo de transição para a democracia na Paraíba (1975-1979). **Prima Facie**, João Pessoa, v. 08, n. 14, p. 57-84, 2009.

MUTZENBERG, Remo. Movimentos sociais: entre aderências, conflitos e antagonismos. **Sinais**, Vitória, v. 01, n. 09, p. 127-143, 2011.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. Campinas: Papirus, 1994.

OLIVEIRA, Iranilson Buriti de. Práticas educativas e sensibilidades médico-pedagógicas: a educação da saúde bucal e das expressões faciais (Parahyba, 1919-1945). Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, 9, João Pessoa, 2012. **Anais...** João Pessoa: UFPB; HISTEDBR, 2012. (CD-Rom).

PAIVA NETO, Francisco Fagundes de. A Igreja e a reforma agrária no Brejo paraibano (década de 80-90). Simpósio Nacional de História, 23, Londrina, 2005. **Anais...** Londrina: UFPR, 2005. (CD-Rom).

PAULILO Maria Ignez S. Trabalho familiar: uma categoria esquecida de análise. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n. 01, p. 229-252, 2004.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **História**, São Paulo, v. 24, n. 01, p. 77-98, 2005.

PEREIRA, Vanderlan Paulo de Oliveira. Em nome de Deus, dos pobres e da libertação: ação pastoral e política em Dom José Maria Pires, de 1966 a 1980. 2012. **Dissertação** (Mestrado em História) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MELO, Glória Rabay Heleína. **Gênero, Raça e Etnia**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2003.

RAGO, Margareth. **A aventura de contar-se**: feminismo, escrita de si e invenções de subjetividades. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

ROSA, Susel Oliveira da. **Mulheres, Ditaduras e Memórias**: “não imagine que precise ser triste para ser militante”. São Paulo: Intermeios; Fapesp, 2013.



ROSA, Susel Oliveira da. Mulheres *versus* ditadura, latifúndio e misoginia na Paraíba. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 20 n. 39, p. 309-324, 2015.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 02, p. 71- 99, 1995.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto) Biografia, Identidades e Alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana, v. 04, n. 04, p. 37-50, 2008.

THAYLER, Millie. Feminismo Transnacional: re-lendo Joan Scott no sertão. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 09, n. 01, p. 101-130, 2001.

**PRODUÇÃO CINEMATOGRÁFICA NEGRA E A DECOLONIALIDADE:
PELA EMERGÊNCIA DE UM DIÁLOGO QUE POSSIBILITE NOVOS
OLHARES PARA A POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL**

VITÓRIA MOREIRA ROLIM
Universidade Federal de Campina Grande
vitoria.moreira@estudante.ufcg.edu.br
CRISTIAN MATHEUS DA SILVA SOARES
cristian.matheus@estudante.ufcg.edu.br
Universidade Federal de Campina Grande
Orientadora: Rosemere Olímpio de Santana
rosemere.olimpio@professor.ufcg.edu.br

Resumo: O artigo evidencia um filme brasileiro: “Emicida: AmarElo – É tudo pra ontem” (2020), um significativo registro histórico sobre a negritude e seu seguimento na sociedade brasileira. A abordagem embasa-se nos estudos propostos pela teoria decolonial, no que tange às relações étnico-raciais no Brasil tendo como perspectiva o espaço da arte cinematográfica como importante ferramenta em oposição aos discursos eurocêntricos. O objetivo é exprimir através do filme elementos que compõem a atuação negra relacionando aos estudos decoloniais como possibilidades de novas reflexões.

Palavras-chave: Cinema; filme; decolonialidade e população negra.



INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas o debate em torno do conceito de colonialidade, e o lugar que esta delega à população negra brasileira, vêm ganhando cada vez mais destaque. Durante mais de três séculos, milhões de africanos foram retirados à força de sua terra para navegarem durante semanas em navios negreiros, em condições extremas, para as costas americanas. O projeto colonizador, encabeçado por ibéricos – lusos e hispânicos – repercutiu na própria construção da sociedade colonial; construída sobre o trabalho dessas pessoas.

Diferentemente do termo colonização, a colonialidade parte da ideia de uma narrativa que foi introjetada na mentalidade dos sujeitos partícipes dessa nascente sociedade, de maneira gradual e impositiva, em que os papéis sociais e, principalmente, a divisão do trabalho foram definidas pela questão da raça. Assim, a sociedade colonial se formou na hierarquização e exclusão dos sujeitos; o branco europeu estava no topo da pirâmide, e as populações, nativa a africana, estavam na base da pirâmide. Em suma, toda a sociedade colonial era sustentada pelo trabalho forçado destes negros.

Durante séculos esse modelo de sociedade foi reforçado por diversos meios, em especial a Igreja. Com a invenção dos meios de comunicação, mantém-se essa narrativa colonialista, podendo ser observada, por exemplo, em filmes e novelas. Nessas obras, é nítido os papéis desempenhados por brancos e negros, o que reforça na mentalidade dos indivíduos, todo um discurso racista, intrinsecamente ligado a formação do Brasil. Este cenário começa a ser questionado, seja por meio de coletivos e comunidades artísticas, criadas para a população negra, em que a arte e a música se tornaram meios de crítica e revolução, seja pela discussão nas universidades a partir da decolonialidade. Destarte, nos estudos decoloniais, seus pensadores tecem inúmeras críticas em oposição a esse modelo, pretendendo uma crítica-social a partir dos subalternizados pelo desenvolvimento capitalista.

Podemos elencar filmes em que diretores e protagonistas são negros; séries de tv que abordam o racismo e formas de combatê-los; há diversos artistas brasileiros que se destacam no cenário nacional por meio de músicas que trabalham com a questão racial, o dia a dia das comunidades, como Bezerra da Silva. Como também inúmeros pensadores



negros que se debruçam sobre essas questões de raça, do racismo estrutural na sociedade brasileira, para citar alguns temas; Abdias do Nascimento, Frantz Fanon, Lélia Gonzalez, Conceição Evaristo, dentre outras.

Como se vê, a população negra, como faziam os sujeitos escravizados nos tempos de colônia, sempre buscaram e buscam formas de resistir à opressão pela qual foram obrigados a experienciar, e a superação dessa ideia de colonialidade; desde a capoeira, aos sincretismos religiosos, até a consolidação da Lei 10.639, em que se torna obrigatório o ensino de História da África no ensino básico. Para isso, as discussões que aqui propomos possuem como movimento inicial o filme latino-americano produzido no ano de 2020, especificamente “Emicida: AmarElo – É tudo pra ontem” do diretor Fred Ouro Preto, por julgarmos que representa manifestações que exprimem elementos em torno das discussões decoloniais para um diálogo que possibilite novos olhares para a população negra no Brasil.

Esse trabalho se divide em duas partes. A primeira concerne um diálogo entre a decolonialidade e a produção cinematográfica no que tange às relações étnico-raciais no Brasil em torno dessas questões e o lugar que este delega à população negra brasileira, apontando para uma reflexão acerca do discurso predominante racista que se formou desde a formação do Brasil resultando a exclusão desses sujeitos. Na segunda parte é analisado o filme tendo como perspectiva a sua construção como importante ferramenta em oposição aos discursos eurocêntricos.

A DECOLONIALIDADE E A PRESENÇA NEGRA NA PRODUÇÃO CINEMATOGRAFICA

A partir do que conhecemos a respeito do processo de colonização do território brasileiro, se introduziu um pensamento hegemônico sustentado em um modelo eurocêntrico, ou seja, inaugurado pela civilização europeia. A sociedade colonial se formou na hierarquização e exclusão dos outros sujeitos; o branco europeu apresentava-se como figura superior no desenvolvimento e aperfeiçoamento daquele corpo social, e os povos, nativos e africanos, representavam o trabalho dessa organização. Dessa forma, originou-se um tipo de superioridade europeia perante contornos econômicos,



ideológicos, sociais, raciais etc. Ou seja, o pensamento, além da construção das organizações modernas, se apresenta em giro desse movimento eurocêntrico, em outras palavras, segundo Castro-Gómez (2005, p. 25, apud ANDRADE e ALVES, 2020, p. 82) “o ponto do início epistemológico absoluto, mas também o do controle econômico e social sobre o mundo”.

O grupo Modernidade/Colonialidade formado no início do século XX, mais precisamente nos anos de 1990 por estudiosos latino-americanos elaborou um movimento epistemológico importante para as ciências sociais na América Latina no século XXI, com o objetivo de dissolver as bases eurocêntricas da história, resultando uma modernização crítica “a radicalização do argumento pós-colonial no continente por meio da noção de “giro decolonial” (BALLESTRIN, 2013, p. 89). Apontando que o “pós” do pós-colonial de modo nenhum revela que os impactos da dominação colonial se apresentaram apagados por finalizar o controle das terras perante uma colônia. Longe disso, é marcado pela constância das diferentes sequelas da colonização e, concomitantemente, pelo deslocamento do alicerce colonizador/colonizado ao ponto de sua interiorização na respectiva sociedade descolonizada. (HALL, 2003).

Logo, os estudos coloniais aparecem a partir da diferenciação da relação distinta, entre o colonizado e o colonizador, antagonismo identificado por Mignolo (2003, apud BALLESTRIN, 2013, p. 91) como “diferença colonial”. Sendo assim, a relação colonial concerne uma relação divergente: “A presença do outro me impede de ser totalmente eu mesmo. A relação não surge de identidades plenas, mas da impossibilidade da constituição das mesmas” (LACLAU e MOUFFE 1985, p. 125 apud BALLESTRIN, 2013, p. 91). Enfatizando que, foi o psicanalista martinicano Frantz Fanon (2010) que pronunciou essa divergência pela primeira vez, em 1961. Se tratando da construção dos fundamentos pós-coloniais, além do psicanalista, Ballestrin (2013) cita ainda dois pensadores importantes, o escritor e professor Albert Memmi (Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador (1947), e o poeta negro Aimé Césaire (Discurso sobre o colonialismo 1950). Todas essas obras, incluindo *Orientalismo* (1978), de Edward Said, contribuíram significativamente para essa reformulação do pensamento epistemológico.

A fim de melhor enriquecer o debate aqui estabelecido, outro movimento epistêmico e notável formou-se em 1970, no sul asiático, o Grupo de Estudos Subalternos,



tendo como líder o indiano Ranajit Guha que tinha como centrada crítica “não só a historiografia colonial da Índia feita por ocidentais europeus, mas também a historiografia eurocêntrica nacionalista indiana” (GROSGUÉL, 2008, p.116 apud BALLESTRIN, 2013, p. 92). Adiante, a partir da década de 1980, esse grupo passa a ser conhecido fora do território indiano. Para Ballestrin (2013, p. 93) o termo subalterno é “entendido como classe ou grupo desagregado e episódico que tem uma tendência histórica a uma unificação sempre provisória pela obliteração das classes dominantes”.

Aníbal Quijano (2005) teórico dos estudos pós-coloniais desenvolve como a colonialidade institui-se na América, tendo o processo de globalização sido responsável pela solidificação do capitalismo colonial, avançado e eurocêntrico, como um moderno modelo de poder mundial. Um dos principais aspectos desse exemplo, no caráter colonial, é a recorrente classificação social da população pelos moldes com base na ideia de raça. Para aprimorar nossa construção, não menos importante, o autor ainda afirma que, em volta dessa ideia de raça, foram conduzidos todos os preexistentes contornos de domínio. Além disso, caracteriza sua percepção acerca da presença do controle sexual. Dessa forma

No modelo de ordem social, patriarcal, vertical e autoritária, do qual os conquistadores ibéricos eram portadores, todo homem era, por definição, superior a toda mulher. Mas a partir da imposição e legitimação da ideia de raça, toda mulher de raça superior tornou-se imediatamente superior, por definição, a todo homem de raça inferior. Desse modo, a colonialidade das relações entre sexos se reconfigurou em dependência da colonialidade das relações entre raças. E isso se associou à produção de novas identidades históricas e geoculturais originárias do novo padrão de poder: “brancos”, “índios”, “negros”, “mestiços”. (QUIJANO, 2005, p. 18 apud SILVA e OLIVEIRA, 2022, p. 236).

Para a produção desse novo padrão de controle, Quijano (2005, p. 117) designa dois fatores, primeiro seria a diferença baseada na concepção de raça, ou seja, podemos observar que isso conduzia as bases de dominação acerca do outro. O segundo aspecto, “a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e produtos, em torno do capital e do mercado mundial”. Ou seja, essa ideia de raça acabou por reproduzir disparidade entre um grupo e outro.



Portanto, é evidente a contribuição dos estudos pós-coloniais, acarretando debates que fundamentaram diversos espaços da sociedade. A decolonialidade consiste, da mesma forma, numa ação de resistência, surgido quando sujeitos reagiram em oposição aos projetos iniciados em 1492. É, nesse sentido, uma resposta à exploração e opressão que meramente privilegia determinadas culturas, religiões, gêneros, raças etc. Diante dessa sucinta exposição, é possível considerarmos os efeitos do processo de colonização sobre as relações sociais, apontando condutas que se fazem presente na atualidade, nos arrastando aos seus modos.

É com o objetivo de romper com essa perspectiva que buscamos novas possibilidades a partir da presença negra na produção cinematográfica, uma população historicamente subalternizada. Um verdadeiro campo minado a resistência à diferença colonial, provavelmente um dos símbolos mais exemplares da história do negro no Brasil acerca do cenário dramático, ocorre com a criação do Teatro Experimental do Negro - TEN, por Abdias Nascimento e outros atores, em 1944 na cidade do Rio de Janeiro. Foi essa organização que nos anos 50 esteve na dianteira da discussão racial questionando tanto intelectuais, como negros e políticos brancos. Declara Abdias Nascimento:

Do grupo fundador participaram: Aguinaldo Camargo, Sebastião Rodrigues Alves, Tibério Wilson, José Herbel, Teodorico dos Santos, Arinda Serafim, Marina Gonçalves e logo depois vieram Ruth de Souza, Claudiano Filho, Haroldo Costa, Léa Garcia, José Maria Monteiro, José Silva, e muitos outros. (NASCIMENTO, 1980, p. 126).

Segundo Nascimento (1980, p. 130) O TEN trazia em si a inserção das classes mais sofridas pela discriminação: favelados, empregadas domésticas, os operários desqualificados e frequentadores dos terreiros. “Com essa riqueza humana, o TEN educou, formou e apresentou os primeiros intérpretes dramáticos da raça negra - atores e atrizes - do teatro brasileiro”. Os objetivos da organização eram desmarginalizar e proteger os valores da cultura africana. Diante disso, os desígnios eram

[...] b) através de uma pedagogia estruturada no trabalho de arte e cultura, tentar educar a classe dominante "branca", recuperando a da perversão etnocentrista de se autoconsiderar superiormente européia, cristã, branca, latita e ocidental; c) erradicar dos palcos brasileiros o



ator branco maquilado de preto, norma tradicional quando o personagem negro exigia qualidade dramática do intérprete; d) tornar impossível o costume de usar o ator negro em papéis grotescos ou estereotipados: como moleques levando cascudos, ou carregando bandejas, negras lavando roupa ou esfregando o chão, mulatinhas se requebrando, domesticados Pai Joões e lacrimogêneas Mãe Pretas; e) desmascarar como inautênticas e absolutamente inúteis a pseudocientífica literatura que focalizava o negro, salvo raríssimas excessões, como um exercício esteticista ou diversionista: eram ensaios apenas acadêmicos, puramente descritivos, tratando de história, etnografia, antropologia, sociologia, psiquiatria, etc., cujos interesses estavam muito distantes dos problemas dinâmicos, que emergiam do contexto racista da nossa sociedade. (NASCIMENTO, 1980, p. 129).

Todo esse movimento foi importante para a conquista das artes cênicas no Brasil. De acordo com Santos e Zoboli (2020), atores do TEN e algumas de suas montagens deslocaram-se do palco à italiana e passaram para o cinema, atuando como referência a diferentes gerações de diretores e produções como o Cinema Novo, e na atualidade, grupos de teatro e cineastas do cinema negro. Portanto, podemos expressar que o Teatro Experimental Negro foi uma das expressões que abriu uma pluralidade de vozes, uma abertura para a compreensão do outro. Examinemos, a partir de agora, como a participação do negro nas produções cinematográficas simbolizou mais diretamente uma resistência ao modelo eurocêntrico.

Na opinião de Carvalho (2011), a origem do cinema negro no Brasil, intitulado “período silencioso”, o negro encontra-se representado em certas produções através do viés dos eventos populares. Filmes como *Dança de um baiano* (Afonso Segreto, 1899), *Dança de capoeira* (Afonso Segreto, 1905), *Carnaval na Avenida* (1906), *Pela vitória dos clubes carnavalescos* (1909) e *O carnaval cantado* (1918). Nas produções fílmicas, o mulato e o negro serão encontrados continuamente distante do cenário. Sua figura em geral encontra-se constituindo-se a mão de obra, como também atrás das câmeras etc. ou seja, no papel de caráter subalterno. A ideia inicial é sempre composta por atores brancos, portanto, a representação do negro nessa época pairava sob uma camada abundante com limitada visibilidade. (SANTOS e ZOBOLI, 2020)

Destaca-se também a presença negra em documentários e na ficção da época, por exemplo em *Revolta da esquadra* (1910), de Carlos Lamberti. Destarte, sobre os traços da colonização acerca dos papéis sociais definidos pela raça, deveras corrente mesmo



após a abolição, acumulam indagações dos estereótipos na representação de sujeitos negros no cinema.

Santamarina (1999 apud SOUZA, 2013) utiliza a classificação do conceito de cinema negro inclinada para o cinema no qual a repressão constitui-se muito existente nas ficções cinematográficas. A partir das discussões e as formas como a população negra é retratada, o cinema negro é esse movimento de rompimento com as narrativas hegemônicas, aos estereótipos raciais reproduzidos, que mantém uma ideia de superioridade racial. Dessa forma, buscando reproduzir uma imagem diferente para os corpos negros, a decolonialidade é imprescindível nessa dissolução das bases eurocêntricas da história.

[...] durante anos o cinema serviu para difundir o eurocentrismo e os estereótipos, o trabalho dos cineastas negros tem possibilitado uma nova visão de mundo. Desde que assumiram o controle das câmeras, eles têm criado um cinema de produção, autoria e cosmovisão negra; seus filmes são veículos de combate ao racismo e aos preconceitos; suas produções promovem e ampliam a história e a cultura negra, criam espaços formativos de políticas cinematográficas para cineastas, produtores e realizadores negros, e fortalecem as produções negras. (SOUZA, 2013, p. 83).

A partir desse aporte teórico, o presente estudo torna-se importante, pois as manifestações artísticas e culturais negras trazem em si a oposição do direito à igualdade, o filme *Emicida: AmarElo - Tudo pra ontem* incorpora questões no âmago dessas reivindicações. Ainda, de acordo com Souza (2013) podemos encontrar dentro desse cenário, referências admiráveis, tal qual o cineasta, roteirista, ator e produtor Zózimo Bulbul. Num dos seus filmes - *Alma no olho* (1973), ele forja o conceito de Cinema Negro “como um cinema produzido por negros, com temáticas sobre a população negra e reiteram uma epistemologia possível para criação do cinema negro brasileiro.” (p. 83)

NEGRO É ARTE, OLHARES DE RESISTÊNCIA ACERCA DO FILME EMICIDA: AMARELO - É TUDO PRA ONTEM

Lançado em 2020 pela plataforma da Netflix, o filme “*Emicida: Amarelo - É tudo pra ontem*”, carrega em seu título a emergência da questão; ou seja, a necessidade de



realizar-se uma mudança. O filme porta uma significativa bagagem bibliográfica sobre os estudos raciais, cercado de debates decoloniais, dentre alguns outros. Numa publicação do Diário de Pernambuco, a Netflix anuncia que

[...] promete contar a história negra do Brasil no último século [...] O enredo do documentário passa por três momentos históricos específicos. São eles a Semana de Arte Moderna de 1922; o ato de fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978, e o show de Emicida no Theatro Municipal de São Paulo. Os três são apresentados na perspectiva dos negros com foco em Emicida explicitando como todos viveram estes eventos.

A apresentação no Theatro Municipal é o mote principal [...] A intenção é apresentar como MNU e os feitos do grupo fizeram possível o Emicida sonhar e conquistar os espaços que hoje ocupa. É sobre ter negros na elite intelectual e artística brasileira e o caminho do Movimento Negro Unificado das escadarias do Theatro, onde começou, para dentro da sala de espetáculo. (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, online, acesso em 04/08/2022).

Dessa forma, protagonizado e narrado pelo rapper Emicida, todo o roteiro do filme é pensado e estruturado perante perspectivas para se compreender a história da negritude no Brasil. Na abertura do documentário diz o rapper: “Eu não sinto que eu vim, eu sinto que eu voltei e que, de alguma forma, meus sonhos e minhas lutas começaram muito antes da minha chegada”. Ou seja, sob as cenas de gravuras que recobram a mancha da sociedade escravocrata e do Movimento Negro Unificado (MNU), Emicida expõe uma fundamentada lição para o público-alvo e as futuras gerações. De acordo com Stam (2003), Walter Benjamin afirmava que o cinema

[...] enriquecia o campo da percepção humana e ampliava a consciência crítica da realidade. Para Benjamin, o que tornava o cinema único era, paradoxalmente, o seu caráter não-único, o fato de que suas produções eram disponibilizadas multiplamente, para além de barreiras de tempo e espaço, em um contexto em que o fácil acesso transformava-o na mais social e coletiva das artes (STAM, 2003, p. 84).

Destarte, é possível observamos que se pretende uma consciência crítica-social ao ser apontado pelo rapper a postura do Brasil tendo sido o último país a abolir a escravidão de seu território. Uma abolição que largou incontáveis negros, agora libertos, sem destino e trabalho digno. Ademais, engendrou o apagamento das memórias e as culturas indígenas e africanas através das políticas de branqueamento. Em outras palavras, como já referido



anteriormente e de acordo com Quijano (2005) a diferença baseada na concepção de raça conduzia a dominação acerca do outro, operando uma inferiorização de indivíduos não europeus sobre as formas de controle de trabalho, do capital e da produção cultural por pertencer a outra raça.

A importância da produção *AmarElo* pode ser encontrada também no discurso ao qual *Emicida* se ancora, partindo do lugar social ao qual este está inserido. Podendo ser observado inicialmente, quando o rapper fala da grandiosidade que é se apresentar no Teatro Municipal, local onde muitos negros (inclusive sua família) jamais havia pisado. Com isto, é possível observar o impacto que tem, para a elaboração do seu discurso o lugar social que formou a identidade do cantor, como nos mostra SOUZA, SILVA e SILVA (2020) que buscaram trabalhar o discurso decolonial na cultura pop, através do rap, nas letras de *Emicida*, BK e Kendrick Lamar.

Em se tratando do lugar social que formou a identidade do rapper, e os objetivos que o levaram a elaborar o filme documentário, vale ressaltar a contribuição de Raysa Elias Faria quando mostra que a intenção de *Emicida* era justamente apresentar as pessoas a importância que teve a arte negra para a formação da sociedade brasileira, que foi silenciada pelo discurso colonialista. O rapper usa seu espaço de fala como um grito de crítica social, sendo imprescindível que as pautas historicamente silenciadas sejam enaltecidas e que tenham o direito de existir:

Emicida narra sua história pessoal, contando sobre as batalhas de rima, sua vivência na zona norte de São Paulo, até o show no Teatro Municipal e para isso faz um retorno ao século passado, mostrando como, na semana de 22, os Oito Batutas eram tão contemporâneos quanto o rap é nos dias de hoje. Para além de ser apenas um filme documentário, *Emicida* faz questão de mostrar como a arte no Brasil é negra e como essa arte foi silenciada através do racismo e sua estrutura, evidenciando a importância do direito de expressão e conquista de espaços, escancarando questões históricas, culturais e sociais, sendo assim um manifesto pelo direito de existência sem opressão (FARIA, pp. 37-38, 2021).

AmarElo evidencia a contribuição da população negra na construção do que ou de quem é brasileiro; por isso *Emicida* parte através da música como plataforma de expressão pertinente. O rap, o grafite e o break são estilos que se fundem a música popular brasileira, tal como o samba, e atravessam as periferias tornando-se marchas de referência contra o



racismo e à injustiça social. Assim, por mais que a população negra vivencie a disparidade entre um grupo e outro acarretado pela colonialidade, em todo tempo, manifestaram por meio de seus talentos expressivas contribuições à construção da identidade brasileira; citando alguns artistas apresentados no filme, partimos de Negro Tebas, passando por Luiz Gama, os Oito Batutas, Wilson das Neves, e inclusive, o Hip Hop. Dessa forma, segundo Ferreira (2021) a música e arte são ferramentas potentes para combater segregações históricas.

Outro ponto relevante que pode ser percebido a partir do documentário é como a música consegue se articular tanto com a corporalidade negra, como também da denúncia dos problemas sociais aos quais a população negra do Brasil foi e é submetida há muitos anos. O trabalho de Ribeiro, que se debruçou sobre o estudo de três composições de AmarElo, que manifestam as dores e sofrimentos que o negro brasileiro é submetido, é uma referência à essa discussão quando nos traz que:

A relação entre música e as masculinidades negras é uma questão que suscita reflexões sobre os mais agudos problemas da sociedade brasileira, como o racismo e o sexismo, por exemplo, mas também podem gerar ideias para transpor a lógica estruturante dos sistemas articulados de dominação. No presente ensaio, enxergo a retórica produzida no álbum AmarElo, do rapper e neo-sambista Emicida, como uma forma de pensar estratégias e rotas de fuga para pessoas negras, em particular, aos homens pretos. (RIBEIRO, p. 132, 2020).

Ademais, é exibido o papel ideológico como uma mancha que atacou e ataca a memória das outras culturas e religiosidades na construção narrativa do Brasil. Como uma população subalterna das classes dominantes. É a partir disso que o filme recobra a figura do modernismo, usando o Teatro Municipal, local de criação do modernismo, enquanto possibilidade corroborada de novas ações sobre os contornos de domínio, dessa forma, é mostrado durante o filme

[...] a necessidade de reatualização da *Semana de Arte de Moderna*, contando com outros setores, que, na época, não tinham voz como os negros, os trans, as mulheres e os indígenas. Ou seja, *AmarElo* mostra que irão disputar a hegemonia do bicentenário, propondo um amplo leque de manifestações artísticas e multiculturais capaz de contrapor a comemoração desenhada pela direita e pelo Brasil oficial. (FERREIRA, 2021).



Em caráter de considerações finais – considerando que o tema é pertinente, e as questões levantadas neste trabalho vão em encontro ao atual debate sobre decolonialidade e a proposta de outras formas de compreender assuntos considerados superados e finalizados – o filme documentário *AmarElo*, é uma poderosa ferramenta para se discutir acerca das questões raciais que formaram e ainda formam gerações de cidadãos brasileiros. A urgência dessa discussão se dá na necessidade de romper com antigos modelos explicativos que subjugam as pessoas em classes por sua raça. As possibilidades encontradas pela população negra de quebrar esse discurso e propor novas maneiras de atuação, existência e construção de sua identidade, estão em ascensão e diversidade, como é o caso do rap e da produção audiovisual em geral; ao qual foi muito bem explorada por Emicida.

REFERÊNCIA FILMOGRÁFICA

EMICIDA: amarElo - É tudo pra ontem. Direção: Fred Ouro Preto. Produção de Laboratório Fantasma. Brasil Netflix, 2020. Plataforma de streaming.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. A. O.; ALVES, R. J. B. O cinema como cosmopoética do pensamento decolonial. Dossiê decolonialidade e política das imagens. Logos 55, vol 27, nº03. UERJ, 2020.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. Revista brasileira de ciência política, n. 11, p. 89-117, ago 2013.

CARVALHO, N. S. O cinema em negro e branco. In: SOUZA, Edileuza Penha de. (Org.). Negritude, Cinema e Educação: caminhos para a implementação da Lei 10.639/2003. – 2. ed. v.1 – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO, online, de 13 de outubro de 2020. Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/viver/2020/10/emicida-lancaradocumentario-na-netflix-em-dezembro.html>. Acesso em 04//2022.

FANON, Franz (2010). Os condenados da terra. Juiz de Fora: Editora UFJF



FARIA, R. E. **Debates e conquistas na produção musical independente paulistana: Anelis Assumpção e Emicida.** 2021. 77f. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2021.

FERREIRA, John Kennedy. Resenha: AmarElo - É tudo pra ontem! (ou uma proposta de nova semana de arte moderna, a disputa pela hegemonia no bicentenário da independência brasileira). EM QUARENTENA MARIA ANTONIA, Boletim do GMARX-USP. São Paulo. Ano 01 nº 65/ 2021.

HALL, Stuart. Da Diáspora: Identidade e mediações culturais. Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende ... let all. - Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

NASCIMENTO, A. O QUILOMBISMO – Documento de uma militância panafricanista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1980.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. . p, 227-278, setembro 2005.

RIBEIRO, M. O negro-lugar do homem preto brasileiro – episódios de racismo cotidiano em *AmarElo* (2019). **Crítica Histórica**, Ano XI, nº 22, dezembro 2020.

SANTOS, W. N; ZOBOLI, F. Do teatro ao cinema negro no Brasil: marcas em Sergipe. In: Artes: propostas e acessos / Organizadora Daniela Remião de Macedo. - Ponta Grossa, PR: Atena, 2020. pp. 71-83.

SILVA, A. R; OLIVEIRA, D. **Perspectiva decolonial e pensadoras latino-americanas: aportes para análise de narrativas audiovisuais na América Latina.** Extraprensa, São Paulo, v. 15, p. 232-250, mai. 2022.

SOUZA, Edileuza Penha de. Negros No Cinema Ou Cinema Negro – Um Conceito Em Debate In: Cinema Na Panela De Barro: Mulheres Negras, Narrativas De Amor, Afeto e Identidade. 2013.

SOUZA, G. D. F., SILVA, T. C., SILVA, F. R. Cultura popular negra: decolonialidade no *rap* e em produções audiovisuais. **Revista Tropos: Comunicação, Sociedade e Cultura**, v. 9, nº2R, Rio de Janeiro, Dezembro 2020.

STAM, Robert. Introdução à teoria do cinema. Campinas, SP: Papyrus, (Coleção Campo Imagético) 2003.



XII SEMANA NACIONAL DE HISTÓRIA
 ENSINO E MOVIMENTOS SOCIAIS:
 NOVOS OLHARES E CONCEITOS
 HISTORIOGRÁFICOS

20-23 DE SETEMBRO DE 2022
 CAJAZEIRAS, PARAÍBA, BRASIL



ST 05 - INVESTIGANDO, CONHECENDO E VALORIZANDO A HISTÓRIA DOS LUGARES: O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL NO ENSINO DE HISTÓRIA

Coordenadores:

José Ferreira Júnior (UFCG/FAFOPST), Janaina Freire dos Santos (IAUPE / FACHUSST)

Conhecer a história do seu lugar de vivência possibilita ao aluno estabelecer relações com diferentes espacialidades (regional, nacional e mundial), além de construir a consciência de que o local onde vive teve um passado histórico que reflete no tempo presente. A História Local que falamos não diz respeito à que celebra feitos políticos, heroiciza ações, traz à luz mitos fundantes, que se revela descolada do que lhe é exterior, fazendo-se história-ilha, como se o lugar existisse à parte e, por si só, subsistisse, mas que abarca a totalidade, considerando o todo em sua multiplicidade e, por conseguinte, suas contradições e mediações. Assim, embora ao lugar seja dada centralidade analítica, este não mantém relação exclusiva com o local onde ocorre a operação historiográfica, ou seja, não há, segundo Barros (2013, p. 171), qualquer impedimento que “esta História Local seja também ela uma História Cultural, uma História Política, uma História Econômica, ou inúmeras outras modalidades”.

ST 06 - ANALISANDO AS RELAÇÕES DE GÊNEROS E DISCUTINDO PADRÕES HETERONORMATIVOS: CAMPOS, OBJETOS E SUJEITOS DA HISTÓRIA

Coordenadores:

Joseane Pereira de Souza (UFBA), Rodrigo da Silva Lucena (UFBA)

Durante muito tempo a história foi uma disciplina de homens brancos, cisgêneros e heteronormativos, voltada para narrar as aventuras de um sujeito histórico com as mesmas características. Hoje, ao contrário, e desde há pelo menos quatro décadas, podemos dizer que a disciplina histórica tem rompido as amarras do pensamento heterossexual que a constroem. Nesse sentido, quanto ao gênero, a história tem se indisciplinado. Para tanto, foi fundamental o aporte das epistemologias feministas em conjunto à construção do campo da história das mulheres desde o último quartel do século XX. Abriu-se a possibilidade de pensar as mulheres na história e na historiografia, permitindo, pela superação da lógica do suplemento, como advertiu a historiadora Joan W. Scott, historicizar as múltiplas experiências das mulheres no tempo.

FOI A ÚLTIMA GOTA: O ASSASSINATO DE JONATHAN KISS E A EMERGENCIA DO MOVIMENTO LGBTQIA+ NA CIDADE DE JUAZEIRO DO NORTE (2000-2022)

Cícero Leandro da Silva Batista
 Universidade Federal de Campina Grande – CFP/UFCG



cicero.leandro@estudante.ufcg.edu.br

RESUMO: Esta pesquisa cogita analisar o surgimento dos primeiros movimentos LGBTs a se organizar na cidade de Juazeiro do Norte. Problematizando como a repercussão de um crime ocorrido no dia 10 de setembro de 2000, na cidade de Juazeiro do Norte, que vitimou o homossexual João Vicente da Silva, mais conhecido como Jonathan Kiss, foi usada e apropriada por esses primeiros grupos na tentativa de conceder visibilidade aos movimentos. Para tal objetivo será utilizado o processo-crime, que se encontra arquivado na Primeira Vara Criminal da Comarca da cidade de Juazeiro do Norte. Serão realizadas entrevistas com alguns membros dos primeiros movimentos pensados e realizados na cidade, compreendendo o caminho trilhado por esses primeiros grupos, entrevistaremos também os da atualidade, mostrando a frente que eles se encontram. A pesquisa cogita levantar um esboço da formação desses grupos e da força que eles exercem no combate a homofobia, problematizando como a morte de Jonathan Kiss e toda a comoção que ele causou, foi por esses movimentos capturada e usada. Para tanto, iremos nos apropriar das investigações de Michel Foucault, sobre o conceito de dispositivo de sexualidade, além dos estudos de Maria Gloria Gonh, sobre movimentos sociais.

Palavras-chave: violência; ativismo; movimento LGBTQIAPN.

INTRODUÇÃO

Na sociedade brasileira, o grupo LGBTQIAPN+ se constitui como um dos grupos minoritários que mais sofrem com ataques violentos e discursos violadores, discursos que, ao contrário da violência física, não visam ferir os corpos diretamente, mas afirmam uma fronteira marcada pela desigualdade e superioridade de um sistema heteronormativo sobre aqueles que se inserem fora da normativa heterossexual.

A violência e os mais diversos discursos discriminatórios a qual os desviantes são submetidos (termo empregado contra indivíduos que se inserem fora do padrão binário homem/mulher) vem passando por um processo de intensificação nos últimos anos. Assim como enfatizou ¹⁷Valdeniza Bento Peixoto, “a violência contra as sexualidades e identidades não heterossexuais e não binárias é praticamente uma epidemia social no Brasil” (2018, p.9).

¹⁷ PEIXOTO, V. B. Violência contra LGBTs: premissas históricas da violação no Brasil. *Periódicos*. V. 1. N. 8. P. 07-23. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicos/article/view/28014>. Acesso em: 09 ago. 2022.



Dentro desses novos arranjos políticos, identitários e sociais, os estudos de gênero ocupam e vem cada vez mais ocupando espaços nos mais diversos campos de pesquisas, como endossa Peixoto (2018), esses estudos estão ocupando uma posição crítica e questionadora de uma realidade que gradualmente vem sendo trabalhada e problematizada. No que diz respeito ao campo historiográfico, Soares (2017), enfatiza que a nova história contemporânea toma a iniciativa de repensar os discursos que tomam o homem e a mulher como seres imutáveis, onde as propostas que se tem tomado é a “problematização das diferenças dentro da diferença” (SOARES, 2017, p.1).

Todavia, nem sempre as relações de gênero estiveram nesta situação de destaque, na década de 70, as relações homoafetivas chegaram a ocupar à condição de patologia, apenas em 1990 a Organização Mundial da Saúde (OMS), revogou a homossexualidade da condição de patologia. Essa revogação já foi considerada um avanço para aquela época, valido salientar que essa revogação só se deu por conta de um amplo movimento questionador de uma realidade a qual a homossexualidade havia sido posta.

O primeiro manifesto de grupos que se lançaram as ruas insatisfeitos com as condições que enfrentavam se deu em um período já complicado, nos anos 1960, após a Segunda Guerra Mundial, foi na conjuntura de reorganização dos arranjos políticos identitários sociais mundiais, que se registra o primeiro movimento homossexual Molina (2011). Esse foi um grande acontecimento, pois, evidenciava o começo de uma luta que, mais tarde irradiaria para outras regiões além da cidade de Nova Iorque, berço do movimento.

No Brasil, o primeiro movimento que se tem registro, na época chamado de movimento homossexual, data do período da Ditadura Militar. O país vivia uma crise política, social e econômica, a queda dos generais era iminente, nessa conjuntura, movimentos que outra hora foram rechaçados começavam a ganhar força. Na vanguarda de outros movimentos como o trabalhista e o estudantil, em 1978, o movimento homossexual inicia seus primeiros passos com o intuito de demandar contra



a condição de patologia atribuída aos homossexuais ¹⁸Carneiro (2015).

Analisando o histórico de violência perpetrada contra a população homossexuais no Brasil, constatamos que o país se constitui com um dos lugares mais violentos para um LGBTQIAPN+ viver, com altos índices de discriminação e violência física, violência que em grande medida acabam por terminar em mortes. Com base no último relatório do ¹⁹Grupo Gay da Bahia (GGB), publicado em 2021, foram computadas cerca de 300 mortes em todo o país, um aumento de 8% do percentual constatado no último relatório de 2020. O significativo aumento das mortes de homossexuais apontada pelo relatório do (GGB), evidencia o quanto o poder público e suas políticas estão se tornando cada vez mais insipientes.

Saindo do panorama geral do país e observando a amostragem da violência por região, temos a constatação que a região Nordeste, de todas as regiões do país, segundo o relatório do Grupo Gay da Bahia 2021, é a região mais violenta para um LGBT. Concentrando as mais altas taxas de assassinatos, contando com 35% do total dos homicídios computados pelo (GGB), seguido das demais regiões.

Observando a cidade de Juazeiro do Norte, local da pesquisa, percebemos que mesmo sendo uma cidade de médio porte, a terceira maior do Ceará, Juazeiro ainda é uma cidade marcada pelo estigma do machismo e da homofobia. Apesar de existirem leis vigentes com o intuito de promover e assegurar a diversidade e a livre expressão das sexualidades, elas não são suficientes para coibir a violência perpetrada contra os corpos LGBT. Muito mais que propor novas leis que só iram ocupar lugar no estatuto

¹⁸ CARNEIRO, A. J. S. A morte da clínica: Movimento homossexual e a luta pela despatologização da homossexualidade no Brasil (1978-1990). **XXVIII simpósio nacional de História**. p. 02-15. 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/download/43220121/A_Morte_da_Clinica_Movimento_Homossexual_e_Luta_pela_Despatologizacao_da_Homossexualidade_no_Brasil_1978-1990.pdf. Acesso em: 09 ago. 2022.

¹⁹ Grupo Gay da Bahia 2021. P. 78. Disponível em: <https://www.bing.com/ck/a?!&p=04003493ac196799JmldtHM9MTY2MDA5NDM4OCZpZ3VpZD05NDQxNGY0OC1hM2I1LTQxMjU0YTY2MS0wZGVhMTViOWU3NmMmaW5zaWQ9NTE2Nw&p=3&hsh=3&fclid=86b16e27-184a-11ed-b8d8-88266c60f410&u=a1aHR0cHM6Ly9vYnNlcnZhdG9yaW9tb3J0ZXNldmlvbGVuY2lhc2x0YnR0YnJhc2lsLm9yZy90b2Rvcy1kb3NzaWVzL2dydXBvLWdheS1kYS1iYWwhpYS8&ntb=1>. Acesso em: 09 ago. 2022.



municipal, é preciso fiscalizar e fazer valer as leis que já existem, leis conquistadas por meio da promoção dos ativistas, o não comprometimento do poder público em fiscalizar essas leis, significa um retrocesso nos direitos já conquistados.

Expomos esse panorama da violência cometida contra a população de homossexuais, demonstrando como essa pesquisa se insere dentro dessa urgência. Partindo deste contexto, lançamos a proposta de pesquisa como surgem os primeiros movimentos LGBT na cidade de Juazeiro do Norte. Entendendo como a repercussão e a comoção causada pela morte de Jonathan Kiss, um conhecido radialista e promotor de eventos e gay da cidade, foi usada e apropriada por esses primeiros movimentos na tentativa de conceder visibilidade e força para esses grupos. Desta forma, nos propomos a pensar a emergência desses primeiros movimentos a partir da morte de Jonathan Kiss, de 2000 a 2022 em Juazeiro do Norte.

O crime cometido contra Jonathan Kiss, teve uma grande repercussão tanto ao nível estadual quanto nacional. O jornal ²⁰Diário do Nordeste trouxe uma matéria no dia 30 de setembro de 2002, um ano após o ocorrido, mostrando a captura de Romerson Afonso Nonato, o “mineirinho”, um dos acusados de ter participado do latrocínio do promotor de eventos. A repercussão não se deu apenas no Estado, o caso acabou sendo noticiado em um programa de rede nacional, o programa Linha Direta da emissora Rede Bandeirante, localizada na cidade de São Paulo-SP.

Na noite do ocorrido a vítima chegou na sua residência em companhia dos dois acusados, depois de algumas horas, não tendo a oportunidade de concretizar o roubo, deixaram a residência voltando algumas horas depois. Na residência se iniciou uma discussão entre o Jonathan e o Marcone, ao tentar revidar as agressões, o Jonathan acaba sendo ferido no pescoço por um golpe de uma arma branca, na tentativa de se desvencilhar das agressões, ele acabou se refugiando no banheiro. Supondo que o acusado já tinha fugido, o Jonathan deixa o banheiro e é nesse momento surpreendido pelas costas com uma pancada na cabeça. Ouvindo as agressões, o outro acusado, o Emerson, adentra a casa contribuindo nas agressões.

²⁰ Acusado da morte de promotor se entrega. **Diário do Nordeste**, Fortaleza/CE. 2002.

Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/seguranca/acusado-da-morte-de-promotor-se-entrega-1.188608>. Acesso em: 21 ago. 2022.



O laudo pericial cadavérico apontou que, o Jonathan veio a falecer por conta de um traumatismo craniano que se deu por conta dos vários golpes sofridos na cabeça. Foram deferidos cerca de cinquenta golpes na região da cabeça com um objeto de decoração, além do traumatismo craniano o laudo apontou que contribuiu com a morte o ferimento feito por uma arma branca na região da jugular.

Na comunidade gay da época, o Jonathan ocupava uma posição de privilégios e destaque, numa sociedade de vinte anos atrás, patriarcal, conservadora e religiosa como a sociedade juazeirense, onde era impensado driblar as normativas do que é ser homem, questionando toda uma realidade imposta aos homossexuais. Por ocupar essa posição, a sua morte desperta uma grande comoção na comunidade LGBT da época, fora da comunidade gay, a sua morte desperta alvoroço e curiosidade por conta da figura pública que o Jonathan representava e pelas circunstâncias que o crime se deu.

De frente a toda essa repercussão que a morte do Jonathan agenciou, poderíamos perguntar, não tera havido outra morte de algum homossexual em circunstâncias cruéis ou até mesmo posterior a morte do Jonathan, que tenha despertado comoção parecida? De fato, o Jonathan não foi o primeiro e com certeza não foi o último homossexual a ter a sua vida ceifada em circunstâncias tão cruéis na cidade de Juazeiro do Norte. O fato é que, a morte do Jonathan também foi a morte de uma representatividade, de um sonho coletivo de poder viver a plenitude do seu ser.

Desse modo, nos propomos a analisar como o movimento LGBT surge na conjuntura da cidade de Juazeiro do Norte, a partir dos anos 2000, com o intuito de lutar contra as práticas de homofobia na cidade. Buscando entender como a morte de Jonathan Kiss, foi usada pelos primeiros membros organizadores dos movimentos, com o intuito de conceder visibilidade e força aos grupos.

JUSTIFICATIVA

A violência motivada pela intolerância sexual tem se tornado um tema atual, urgente e recorrente, frente a essa nova realidade que vem gradualmente se descortinando e tomando conta. Uma realidade com seus discursos de ódio, incitação



à violência desmedida e uma negação insistente do outro por se encaixar fora de um padrão heteronormativo. Pela sua urgência, essa é uma temática que vem se destacando e ganhando cada vez mais força e contornos, legitimada em debates acadêmicos, ocupando a historiografia por meio de trabalhos produzidos com diferentes perspectivas e problemática.

Os estudos de gênero ligados a movimentos sociais reivindicativos, com sendo cada vez mais trabalhados tendo em vista tamanha a sua importância para esses novos arranjos sociais. Nessa perspectiva, apresentamos alguns trabalhos que toma essa temática como objeto de investigação na cidade de Juazeiro do Norte-CE.

O primeiro trabalho que trazemos para a nossa discussão, intitulado *A conquista de direitos LGBT entre conservadorismo e políticas identitárias em Juazeiro do Norte-CE: uma análise da legislação municipal entre 2000 e 2022*, de autoria de Geovane Gesteira Sales Torres e da Maria Lais dos Santos Leite. O trabalho objetivou fazer um mapeamento da legislação da cidade entre os anos 2000 e 2020, procurando identificar quais direitos a comunidade LGBTQIAPN+ conseguiu lograr, e as políticas municipais que de alguma forma atendeu a comunidade.

Foi evidenciado por intermédio da pesquisa o quanto a cidade já avançou em iniciativas que tomasse esses indivíduos como parte dessa sociedade. Se constatou a existência de 34 iniciativas, entre leis, medidas e despachos entre os anos analisados, incentivos que de forma direta e indiretamente a pauta homossexual. Desse total, cerca de 44% atenderam as demandas da comunidade gay.

Além das constatações já evidenciadas, a pesquisa mostrou que, o ano de 2020, de todos os anos submetidos a análise, concentrou mais despachos e iniciativas do poder público municipal a esse público. Uma dessas políticas públicas foi o despacho que sancionou a lei N° 5.085, de 26 de agosto de 2020, que aprova a criação do Centro de Referência LGBT-João Vicente da Silva-Jonathan Kiss. O centro tem o intuito de acolher e presta assistência para indivíduos homossexuais que sofrem algum tipo de violência de caráter homofóbico.

Outro trabalho que destacamos é o *Quem tem medo de LGBT+? Um estudo da LGBTfobia a partir da visão do grupo de diversidade sexual do CRAS Timbaúba em*



Juazeiro do Norte-CE, de ²¹Francisco Alysson Dias Melo. Se objetivou mostrar através das vivências dos integrantes do grupo de diversidade CRAS Timbaúba, as dificuldades e os problemas sociais e como esses indivíduos são inseridos e pensados no corpo social. A pesquisa teve como ênfase pensar a importância que o Serviço Social tem junto a esse público para o combate à violência.

Ainda sobre os resultados da pesquisa, ela mostrou por meio dos relatos dos participantes do grupo de diversidade do CRAS Timbaúba, como o ódio, o medo, a insegurança, o autoquestionamento de si e do lugar de pertencimento e a discriminação são realidades proximas, vivenciadas no cotidiano desses sujeitos. Expondo como essa realidade acaba por interferir diretamente nas vidas desses indivíduos.

A pesquisa intitulada *Tecendo redes de defesa dos direitos sexuais e reprodutivos da população LGBT: reflexões em torno do Projeto Banana-Terra no cariri cearense*, de ²²Geovane Gesteira Sales Torres, Alania Maria Leal, Caio Ricardo da Silva e Wendell de Freitas. Constatando a emergência que é a violência contra grupos de minorias, o projeto nasce em uma iniciativa em conjunta de “escritórios brasileiros da Anistia Internacional– AI – e Greenpeace, cujo objetivo é fortalecer lideranças nacionais atuantes na defesa dos direitos humanos e ambientais” (TORRES et al. 2021, p.735). Com ações concentradas nas regiões de Norte, Nordeste e a região Centro-oeste.

O trabalho analisa as ações do projeto no que tange a incentivos a lideranças de movimentos locais contra a discriminação e a violência na região do cariri. Entre esses iniciativas, apontamos a realização de um minicurso em conjunto com grupos

²¹ MELO, F. A. D. **Quem tem medo de LGBTI+? um estudo da LGBTFOBIA a partir da visão do grupo de diversidade sexual do CRAS Timbaúba em Juazeiro do Norte-CE**. 2019. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Centro Universitário Doutor Leão Sampaio, Juazeiro do Norte, 2019. Disponível em: <https://sis.unileao.edu.br/uploads/3/SERVICOSOCIAL/S1381.pdf>. Acesso em: 12/08/2022.

²² TORRES, G. G. S. et al. *Tecendo redes de defesa dos direitos sexuais e reprodutivos da população LGBT: reflexões em torno do projeto Banana-Terra no Cariri Cearense*. **Bons ventos**. V. 12. N. 23. P. 732-752. 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Geovane-Torres/publication/356087184_Tecendo_redes_de_defesa_dos_direitos_sexuais_e_reprodutivos_da_populacao_LGBT_reflexoes_em_torno_do_projeto_Banana-Terra_no_Cariri_Cearense/links/618bb882d7d1af224bd062d0/Tecendo-redes-de-. Acesso em: 09 ago. 202



locais na cidade do Crato-CE, ministrado ano de 2019, com o intuito de promover discussões sobre o respeito e a diversidade sexual.

²³Grayce Alencar Albuquerque e Jeanderson Soares Parente, abordam em seu artigo *Violência perpetrada contra o grupo LGBT: Interfaces com desordens fisiológicas e psicológicas nas vítimas*, procuraram mostrar as marcas da violência deixadas nas vidas dos homossexuais vítimas de agressões. Por meio de uma pesquisa com um grupo de gays da cidade de Juazeiro do Norte e da cidade de Crato-CE, a pesquisa trouxe como resultado que de todos os tipos de violência, a psicológica é a que mais deixou marcas nos indivíduos. O trabalho mostrou que na grande maioria enfocamos a violência física como a mais marcante por consistir em um ato de violação direta dos corpos, esquecendo que a violência psicológica, o ataque verbal é um ato de violação que pode e deixar marcas profundas na vida dos sujeitos atingidos.

Com o tema *Homoafetividade é família: o que pessoas homoafetivas têm a dizer sobre isso?*, ²⁴Francisca Simone Braga e Joel Lima Junior, problematizam a abrangência e o significado que o termo família adquire. O objetivo da pesquisa foi buscar entender como esse conceito de família se relaciona com o tema da homoafetividade, problematizando a produção discursiva criada em torno da instituição família. Como uma máxima que precisa ser preservada e cultivada, como essas noções acabam por endossar os discursos que tomam a homossexualidade como nociva para a família.

Apesar de ter sido um trabalho defendido em 2018, ele dialoga em vários quesitos com a nossa situação atual, onde os discursos defensórios da família tradicional cristã, vêm passando por um processo de perpetuação e intensificação. Essa produção discursiva acaba por impossibilitar a inserção de indivíduos com orientações

²³ ALBURQUEQUE, A. G.; PARENTE, J. S. Violência perpetrada contra o grupo LGBT: Interfaces com desordens fisiológicas e psicológicas nas vítimas. ISSN, p. 171- 183, 2017. Disponível em: <http://www.tempusactas.unb.br/index.php/tempus/article/view/1927>. Acesso em: 06 out, 2022.

²⁴ BRAGA, S. F. **HOMOAFETIVIDADE E FAMÍLIA: o que pessoas homoafetivas têm a dizer sobre isso?** 2018. Tese de conclusão de curso. Disponível em: <https://leaosampaio.edu.br/repositoriobibli/tcc/FRANCISCA%20SIMONE%20BRAGA .pdf>. Acesso em: 06 out. 2022.



sexuais homoafetivas na sociedade e a própria aceitação familiar.

Destacamos esses trabalhos encontrados na revisão bibliográfica, são propostas diferentes de abordagem da temática da homossexualidade na cidade de Juazeiro do Norte. Justificamos a escolha desses trabalhos, visto que, ajudam a pensar a estruturação, abordagem e a própria relevância da pesquisa que estamos propondo. Ao mesmo tempo, a revisão bibliográfica demonstrou a inexistência de trabalhos que tome como objeto de investigação da emergência do movimento LGBT na cidade de Juazeiro do Norte, ligado a morte de Jonathan Kiss. Tanto que os trabalhos aqui citados, abordam questões diversas acerca da homossexualidade.

O que visamos mostrar com a abordagem dos trabalhos citados, foi a diversidade de temas de pesquisas com abordagens distintas acerca da homossexualidade, na cidade de Juazeiro do Norte, pesquisas que vão desde o Direito ao Serviço Social, com perspectivas e problemáticas distintas. Contudo, quando partimos para a abordagem do surgimento dos movimentos de militância, se constata a inexistência de trabalhos que tomem como objeto de investigação essa problemática. Além disso, as pesquisas encontradas por intermédio da revisão bibliográfica, em sua grande maioria, estão ligadas a outras áreas de conhecimentos.

QUADRO TEORICO

O corpo e as relações que ele instaura sempre estiveram e foram alvos de inúmeras investigações e questionamentos. A respeito do que é a homossexualidade, são diversas as instituições que se apropriam de verdades tidas como absolutas, impostas e amplamente divulgadas por discursos normalizadores. Na busca de pensar as relações de sexualidade e os discursos sobre ela proferidos, nos apropriamos do conceito do dispositivo de sexualidade de Michel Foucault.

No primeiro volume do seu livro de *A vontade do saber*, Michel Foucault, analisará a produção discursivas que esta nascendo em torno do sexo. Considerando esse momento, as relações sexuais acabam se tornando um campo de atuação de diversos poderes e saberes, como de governos e de saúde pública. Questões como a natalidade e a fecundidade, precisam ser agenciadas em dispositivos, tendo como



objetivo administrá-los ²⁵OLIVEIRA (2015).

Nesse momento surge o dispositivo de sexualidade, sobre ele Michel Foucault, define:

(...) um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (FOUCAULT, 1979, p. 244).

²⁶Michel Foucault (1988), destaca que para o sexo se tornar um campo de atuação de diversos poderes, de controle das relações e dos desejos dos indivíduos, o sexo deixa o seu sentido de puramente biológico, relação reprodutora dos corpos, ocupando o lugar de um produto histórico, “ao sexo-histórico, ao sexo-significação, ao sexo-discurso” (FOUCAULT, 1988, p.75).

Nesse momento, o sentido lógico que se atribui ao homem com pênis, obrigatoriamente tinha que ser atraído por mulher, e mulher com vagina, tinha que ser atraída por homem, definindo a sexualidade, os desejos e prazeres por meio do órgão genital JUNIOR, SILVA, SILVA (2018). Práticas discursivas que ainda hoje vigoram e muitas das vezes são resgatados para justificar a prática da discriminação.

Segundo o filósofo Michel Foucault (1988), é preciso atentar não apenas para o aumento das práticas discursivas que vão se instaurar em torno da sexualidade, mas ao que essas falas vão causar. Foi a partir das imposições discursivas que se criou as proibições e condenações às práticas consideradas libertinas “da infância à velhice foi definida uma norma do desenvolvimento sexual e cuidadosamente caracterizados todos os discursos possíveis” (FOUCAULT, 1988, p.37).

A sociedade como produto das relações sociais é forjada por embates de

²⁵ OLIVEIRA, E. A. S. O conceito de dispositivo de sexualidade na obra foucaultiana A vontade do saber. Kalagatos - **Revista de Filosofia**, Fortaleza, p. 89-108, 2015. DOI: 8 <https://doi.org/10.23845/kalagatos.v12i24.6165>. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/kalagatos/article/view/6165>. Acesso em: 15 mar. 2022.

²⁶ FOUCAULT, M. **História da sexualidade 1. A vontade de saber**. v 13, Rio de Janeiro: Digital Soure, 1988.



interesses individuais e coletivos, onde nem sempre essas relações se dão harmoniosamente, desigualdades que acabam conferindo aos movimentos sociais o caráter questionador de uma lógica desigual. Partindo desse contexto, que nos apropriamos do conceito de movimentos sociais na perspectiva da socióloga Maria da Glória Gohn, pensando a composição e estruturação do movimento LGBTQIAPN+. Tomaremos como base o seu livro, *Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo de 2013*. Na obra a autora procura analisar a composição desses novos movimentos, marcando uma diferença entre os movimentos da década de 1960 e 1970 com os movimentos contemporâneos.

Enfoca a socióloga que os movimentos sociais, da forma como os conhecemos, não são um produto exclusivo da contemporaneidade, sendo um produto histórico que se modula com o passar do tempo e as novas demandas que vão surgindo na esfera social. Características desses movimentos contemporâneos é a sua atuação por meio de redes e a utilização dos novos meios de comunicação, estratégias usadas para que os seus interesses e demandas possam alcançar novos grupos e fronteiras ²⁷Gohn (2011).

Quando analisamos o caráter desses movimentos sociais na contemporaneidade, a conclusão que se chega é que, ao longo da sua permanência de lutas, questionamentos e reivindicações junto a sociedade, fica evidente as metamorfoses que esses grupos experimentam ao longo da sua permanência. Mudanças na forma como as sociedades se organizam frente a um determinado problema social, ou grupos minoritários, fazem com que esses grupos tenham que se estruturar em torno de novas bases, o próprio alcance de objetivos por meio de seus questionamentos, provoca essas transformações.

O movimento LGBTQIAPN+ se constitui como um dos movimentos mais plurais, diversificados e atuante nessa atual conjuntura brasileira, se caracterizando em um aglomerado de identidades, acabando por se desmembrar em vários outros grupos. Apesar de existirem uma gama de movimentos atuante no campo ativista social brasileiro, os movimentos de identidades, ligados a raça e a etnias, foram os que mais

²⁷ GOHN, M. G. Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista brasileira de educação*. V. 16. N. 47. P. 333-363. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vXJKXcs7cybL3YNbDCkCRVp/>. Acesso em: 09 ago.2022.



receberam apoio de ONGs e ações governamentais, demandas essas que vem crescendo, aponta ²⁸Gohn (2013).

Partindo do aspecto de continuidade e permanência destacado por Maria da Glória Gohn (2013), como características desses novos movimentos, se percebe as transformações que o movimento homossexual ao longo do seu período de atuação. Logo que ele surge na década de 70, quando o movimento tem uma visibilidade dentro país, os objetivos eram agenciar grupos que pudessem ir de encontrar a realidade política, promovendo embates contra a violência crescente a população LGBT.

Em seu livro *Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo* (2013), Maria da Glória Gohn, traça um perfil dos novos movimentos que vão surgir na América Latina a partir do século XX. Segundo a autora, esses movimentos se caracterizam como movimentos globais com pautas identitárias diferentes ou ressignificadas dos movimentos que os deram origem. Uma segunda análise que a autora faz no livre, é de tentar fazer um contraponto entre os movimentos da década de 1960 e 1970 e os movimentos atuais, marcando uma diferença. Como bem é destacado pela autora, movimentos com períodos de desenvolvimentos e permanências autodeterminados ou com continuidades Gohn, (2013).

Conforme destacou Gohn (2011apud MELUCCI, 1996), os movimentos sociais na forma como surgem no espaço social acabam por conferir a grupos marginalizados uma identidade social e de luta. Observando o movimento LGBTQIAPN+, quando surge no Brasil, na época chamado de movimento homossexual, não apenas conferiu uma identidade social para esses indivíduos, mas propiciou a criação de um leque de pautas em prol desses indivíduos.

FONTES E METODOLOGIA

A pesquisa que estamos propondo utiliza dois tipos de fontes distintas entre si, mas essenciais para sua concretização. O processo do crime que vitimou o Jonathan

²⁸ GHON, M. G. *Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo*. Petrópolis RJ. Editora Vozes, 2013.



Kiss, e entrevistas com alguns participantes ativistas de grupos de militância LGBTQIAPN+ da cidade de Juazeiro do Norte.

Os processos criminais, enquanto fontes documentais, vêm ganhando cada vez mais espaço entre os historiadores. Através desses documentos é possível estabelecer uma visão clara sobre determinadas sociedades, seus costumes, valores sociais e como essas sociedades se situavam em um dado período histórico. Entendendo não apenas o fato que consta nos autos do processo, mas todo o período histórico que se circundava o ocorrido.

Sobre a importância que os processos criminais auferem enquanto fontes de pesquisa histórica, ²⁹Edmar Henrique Dairell Davi, afirma;

A análise de processos crimes constitui-se numa preciosa fonte de conhecimento para o (a) historiador (a). Neles pode-se buscar tanto a identidade das pessoas envolvidas como suas falas, hábitos e crenças, frequentemente alcança-se grupos sociais que deixaram pouquíssimos registros. Existe também a multiplicidade de métodos e temas que os arquivos podem oferecer e o número de questões ainda por resolver (2006, P.88).

No entanto, mesmo os processos criminais se constituindo como uma importante fonte de pesquisa histórica, o autor chama a atenção quanto as análises feitas desses discursos encontrados nos documentos jurídicos. Segundo Edmar Henrique Dairell Davi (2006), podem existir algumas inconsistências dentro desses documentos, fatos podem ser manobrados com o intuito de privilegiar determinados indivíduos.

³⁰Rosemberg e Souza (2009), endossa a nossa discussão indagando quais são

²⁹ DAVI, H. D. Macho a qualquer custo. Investigação das relações de gênero através da análise de processos criminais. Uberlândia, 1975. **Caderno Espaço Feminino**, v.13, n.16, Jan./Jun. 2005. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/neguem/article/download/12/7#page=85>. Acesso em: 16 ago. 2022.

³⁰ ROSEMBERG, A. SOUZA, L. A. F. Notas sobre o uso de documentos judiciais e policiais como fonte de pesquisa histórica. **Patrimônio e Memória**. v. 5, n.2, p. 159-173. 2009. Disponível em: <http://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/175>. Acesso em: 21 ago. 2022.



os discursos que são normalmente encontrados nas páginas dos processos criminais? Em qual medida essas falas presentes nesses documentos jurídicos, são discursos puros ou em grande medida verdades dos sujeitos envolvidos? Em grande medida são encontradas “tensões, atitudes, visões de mundo, experiências, enfim um conjunto de atributos culturais dos atores sociais enredados no processo judicial e que culminaram na inauguração daquele ato formal”. (ROSEMBERG, SOUZA, 2009. p.162 – 163). Cabendo ao pesquisador analisá-los.

Além do processo criminal, recorreremos a outro recurso muito importante para a historiografia, as fontes orais. As fontes orais dada a sua importância, pois através deste recurso é possível o estudo de grupos minoritário que foram e eventualmente ainda são marginalizados na sociedade. Grupos que não tiveram a oportunidade de deixar documentos oficiais, mas a partir da memória das suas ações é possível contar suas histórias.

Apesar da metodologia do uso de fontes orais se constituírem com um importante meio de pesquisas para a história contemporânea, é preciso atentar para alguns critérios antes da sua abordagem. O historiador, antes de se lançar propriamente na pesquisa, precisa compreender e ter a noção que as fontes orais são construções no presente, frutos das influências e enterrações de um passado. Compreendendo que os indivíduos que serão alvos do estudo são seres comuns, recebendo e influenciando outros indivíduos, são memórias individuais e coletivas. Noções que uma vez entendidas ajudam ao pesquisador na elaboração e condução da sua pesquisa ³¹Matos e Senna (2011).

Para a análise do documento jurídico, propomos a seguinte metodologia. Buscaremos nos debruçar apenas sobre as páginas dos depoimentos e os laudos policiais. Adotamos esse processo na análise da fonte, uma vez que, investigaremos como o Jonathan foi verbalizado nas fichas testemunhais, buscando perceber detalhes da sua vida e do lugar onde ele vivia. Justificamos a elaboração dessa proposta para o estudo do processo criminal, pelo grande acúmulo de informações desnecessárias,

³¹ MATOS, J. S.; SENNA, A. K. História oral como fonte: problemas e métodos. *Historia*. p. 95-108. 2011. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/3264>. Acessado em: 20 ago. 2022.



enfocamos que esse acúmulo de informações é desnecessário aos objetivos da pesquisa, dados como despachos, requerimentos, provas, mandados de prisão, entre outras.

Para a realização das entrevistas, propomos a seguinte metodologia. Propomos a elaboração de dois grupos de entrevistados. O primeiro grupo tem como critério necessário, que os entrevistados tenham participado dos primeiros grupos de militância LGBT a se organizar na cidade, a partir dos anos 2000. Já o segundo grupo tem como critério para a escolha dos participantes, a sua ligação com os movimentos na atualidade na cidade de Juazeiro do Norte. Algo que salientamos é que, embora sejam dois grupos com critérios diferentes, um mesmo entrevistado pode fazer parte dos dois grupos, já que ele tanto pode ter feito parte dos primeiros grupos, como ainda pode ter algum tipo de ligação com esses grupos na atualidade.

No que diz respeito a realização das entrevistas, no primeiro momento, pensamos a sua realização pelo meio remoto, com o auxílio de programas de gravação de videochamada. No entanto, caso os entrevistados não tenham a disponibilidade de conceder as entrevistas pelo meio remoto, por não se sentirem à vontade ou por não dispor dos materiais necessários, realizaremos a entrevista no domicílio dos entrevistados. Optamos pela metodologia de entrevistas semi-dirigidas, modalidade que concede ao entrevistado a liberdade da sua fala, em simultâneo, essa modalidade não deixar de lado a condução do entrevistador, importante para que é o entrevistado não acabe por fuja da proposta.

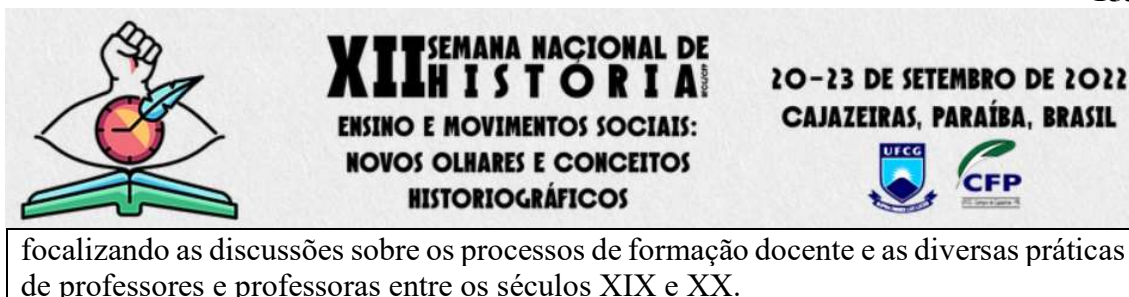
PALAVRAS-CHAVE: Palavras-chave: violência; ativismo; movimento LGBTQIA+.

ST 07 - FONTES E ESCRITA DA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS (SÉC XIX E XX)

Coordenadoras:

Pâmella Tamires Avelino de Sousa (PPGE/UFPG), Isabela Nathália Nunes Tristão (PPGE/UFPB)

Levando em consideração o leque diversificado de possibilidades nas pesquisas qualitativas em educação e a sua inserção nos estudos sociais, históricos e pedagógicos, este simpósio visa discutir aspectos teórico-metodológicos que podem ser observados a partir do trabalho com distintas fontes históricas, e as potencialidades que podem trazer para os campos de estudos da História, com ênfase na História da Educação –



focalizando as discussões sobre os processos de formação docente e as diversas práticas de professores e professoras entre os séculos XIX e XX.

A QUALIDADE ALIENANTE E SEGREGACIONISTA DO ENSINO BRASILEIRO: UMA TRAJETÓRIA DE DESUMANIZAÇÃO DO SUJEITO NA MEDIDA EM QUE O RETIRA DE SI

Iago Formiga da Costa
UFPG/CFP

iagoformigapb@gmail.com

Resumo: Pensar em escola é também pensar em comunidade, educação em sociedade, ambas são formadas a serviço uma da outra; sendo assim, para realizar esta pesquisa foi elaborado como objetivo geral discutir os métodos enraizados de ensino no Brasil como uma forma de compreender os discursos responsáveis por reverberar antigas práticas na sala de aula hoje. Para tanto, traça-se como objetivos específicos: apresentar como se estruturou a qualidade dualista no ensino brasileiro; analisar as consequências de métodos técnicos à serviço do mercado; expor a metodologia humanista como forma de escapar da doutrinação das instituições de ensino. Para fundamentar nossa discussão, trabalhos como o de Abi-Sâmara (2016) sobre métodos pedagógicos de ensino e nas próprias diretrizes discutidas por Freire (1996), Marcuse (2009) e Codo (1991) sobre as condições de mercado de trabalho, Zanetti (1997) e Fernandes (2018) acerca do discurso propagado pelas instituições de ensino a serviço de quem, além das contribuições de Ferreira Jr (2010) e Cicone (2016) a respeito do processo de formação da educação brasileira. Considerando esses trabalhos, esta pesquisa se mostra qualitativa de cunho bibliográfico na medida que busca entender como o atual sistema de ensino brasileiro repercute uma prática dualística à serviço do Mercado? Constatando, por fim, que por estar inserida em uma lógica capitalista, a escola se vê forçada a reviver métodos que reforçam a qualidade elitista e exclusiva enraizada em nossa educação.

Palavras-Chave: Educação; Sociedade; Mercado alienante; Métodos de ensino.

Apresentação da situação

Parafraçando Saussure acerca da língua, escola e sociedade também podem ser compreendidas como faces opostas de uma mesma moeda; não negando a identidade uma da outra, mas o contrário, se reafirmando através de práticas e atitudes institucionais e individuais.

Nesse sentido, o que conecta espaço e sujeito é a relação estabelecida de serviço prestado mutuamente. Com essa lógica, entende-se que a escola se mantém funcionando



na medida em que propaga um discurso ideológico a serviço de uma necessidade do espaço social - União. Desse modo, a demanda externa corrobora para as práticas internas nos muros escolares.

Essa relação vai se mostrar problemática quando a lógica do ensino estiver pautada exclusivamente em atender os interesses capitalistas, ocasionando na deturpação de valores que poderiam, por sua vez, proporcionar um melhor bem-estar em comunidade; assim, para expor as consequências de algumas práticas exclusivamente técnicas em nossa educação que se faz necessário entender como o atual sistema de ensino brasileiro reverbera uma prática dualística a serviço do Mercado?

Compreender escola é também, ao mesmo tempo, entender espaço social, pois ambos são formados conseqüentemente por influência mútua. Assim sendo, o presente sistema brasileiro de ensino nos faz entender o espaço escolar como uma instituição a serviço do Mercado, na medida em que propaga ideologias alienantes e conformistas durante o processo de formação do sujeito.

Entender a conjuntura educacional em nosso país pode nos ajudar tanto a olhar o mundo a nossa volta, como também a repensar práticas e métodos pedagógicos que estejam voltados para o ser em si, e com essa atitude, reforçar a necessidade de compreendê-lo como sujeito no espaço e no tempo, enquanto busca valorizar sua singularidade.

Esta pesquisa atende o objetivo geral de discutir os métodos enraizados de ensino no Brasil como uma forma de compreender os discursos que os sustentam e os fazem reverberar nas salas de aula hoje. Para tanto, traça-se como objetivos específicos: apresentar como se estruturou a qualidade dualista no ensino no Brasil; analisar as consequências de métodos técnicos a serviço do mercado; expor a metodologia humanista como forma de escapar da doutrinação das instituições de ensino.

A literatura que sustenta esse trabalho está dividida entre documentos de governo como a LDB (1996), a BNCC (2017), o Plano Estadual de Educação da Paraíba (2015 a 2025) alinhado com a PNE, assim como também na perspectiva filosófica de Marcuse (2009) e nas contribuições de Freud (1930) acerca do entendimento do sujeito em sociedade; a pesquisa também considera as contribuições levantadas no campo da



pedagogia com ênfase nos métodos humanista e técnico apresentados por Abi-Sâmara (2016) e nas próprias diretrizes discutidas por Freire (1996).

Este trabalho se mostra com o caráter qualitativo de cunho bibliográfico, na medida em que pretende entender, através de leituras crítica e analítica da literatura do assunto, como se enraizou os parâmetros do ensino brasileiro; em seguida, expor as consequências de cada método de ensino – humanista e o técnico.

Para tanto a discussão está dividida em uma breve explanação acerca do tema; logo após, o segundo capítulo traz uma amostra dos momentos mais marcantes da formação educacional brasileira, evidenciando o caráter elitista e exclusivo; o terceiro capítulo expõe as consequências do ensino técnico e o quarto mostra as vantagens do ensino humanista; por fim, apresentam-se as considerações a respeito das contribuições pedagógicas de cada método.

Ensino brasileiro: elitista e exclusivo

Esse capítulo expõe brevemente como se consolidou a qualidade dualística na educação brasileira, apresentando os momentos na história mais significativos para a implementação dessas faces. Para tanto, a fundamentação usada foi a História da Educação Brasileira: da colônia até o século XX, de Amarilio Ferreira Junior (2010) e História da educação (2016) de Cicone. Trata-se de um debate que vai nos fornecer uma sistematização cronológica, mesmo que incompleta, para que compreendamos as intenções do discurso dualista – ensino propedêutico e ensino profissionalizante - proferido pelas instituições de ensino no Brasil.

A história da educação no Brasil tem seu registro a partir da invasão portuguesa em território brasileiro, quando começa a negação da organização cultural que aqui encontraram na medida em que impõe um dogmatismo que reverberou por muitos séculos e ainda pode ser vivenciado nos ambientes escolares.

A partir do trabalho de Ferreira Jr. (2010) infere-se que as raízes do ensino no Brasil são elitistas e excludentes. Vale questionar a quem essa serve? O fato é que educação e sociedade como já pontuaram os pioneiros da educação em (1932), devem ser pensadas juntas.



Se parafrasearmos Saussure, a Educação poderia ser entendida como uma nebulosa e as Instituições seriam compreendidas como o suporte para aquela se expressar. Nessa linha de raciocínio, nosso ensino está alicerçado em uma rede institucional que determina os parâmetros para a sua constituição, ditando todas as condições que a educação diz ter direito e que necessita para funcionar.

Uma perspectiva que nos surge acerca da organização institucional pública e privada surge quando se considera os dados apontados por Mollica e Batista (2020) na pesquisa sobre o ensino remoto durante a pandemia do covid-19; as autoras apresentam que as escolas privadas conseguiram proporcionar mais acesso, mais suporte, mais versatilidade, enquanto as escolas públicas, além do retardamento ao reabrir as portas, também tiveram que lidar com a escassez de recursos. Consequentemente, o atraso das escolas públicas em comparação com as instituições privadas só foi ampliado.

Tal prerrogativa, para essa minoria beneficiada, é explicada pelo processo sócio-histórico de formação do ensino brasileiro. Ferreira Jr. (2010) defende que a formação do território no Brasil teve forte influência no acesso à educação, mostrando que os espaços que não eram/são desenvolvidos, eram/são facilmente excluídos do processo de aprendizagem. Uma ideologia estrutural passada, mas que com os séculos de elitismo e exclusão só fez consolidar um sistema desigual.

Com a chegada do século XX, Ferreira Jr. (2010), expõe algumas mudanças que surgiram no contexto educacional; contudo, nada que ponha fim à raiz elitista e exclusiva do ensino. Além dessa falta, nesse período é implantado o Ministério da Educação na tentativa reverter o quadro de abandono que o ensino apresentava.

Vale ressaltar que data desse mesmo período o nascimento da “escola nova”, movimento encabeçado por intelectuais liberais que lutavam por uma escola pública e laica de verdade, assim produziram *O manifesto dos pioneiros da educação nova* de 1932, o que serviu como divisor de águas para auxiliar na questão de como entender educação, escola e sociedade.

Apesar de avanços para a escola pública, os anos da segunda metade do século XX não foram fáceis. Vale considerar a perspectiva apresentada por Cicone (2016), em História da educação, sobre o nosso ensino durante o regime militar; durante esse período, por ordem do próprio governo muitos intelectuais foram perseguidos, exilados ou



aposentados contra sua vontade, tirando do caminho qualquer tipo de ameaça para aquele regime.

Quanto ao método de ensino presente naquele momento foi o tecnicista, uma doutrina implantada pelo regime militar focado em tornar a educação “neutra, objetiva, despolitizada, como se fosse um treinamento baseado em [atingir] objetivos específicos” (CICONE, 2016, p. 209, grifos nossos). Um ensino para estabilizar e manter aquele regime através da alienação dos inocentes.

Além do elitismo e da exclusão, que já é de praxe, o ensino durante a ditadura prezou pela acriticidade das universidades. Essa medida começou com a perda da autonomia desses espaços, uma medida consolidada, de acordo com Cicone (2016), pela lei 5.540/68; que dentre todas as implicações, a pior foi à fragmentação das turmas pela má distribuição de créditos, cujo objetivo era desarticular a união estudantil.

Para Fernando (2018), as condições econômicas do período militar são fundamentais para entender a conjuntura educacional hoje. Anos de repressão e de má gestão política serviram apenas para consolidar a qualidade do ensino particular e a ampliação do projeto de sucateamento do ensino público.

Aproximando-se mais do nosso atual contexto ao analisarmos a ótica de Cicone (2016), o cenário educacional durante o governo do Partido dos Trabalhadores (PT), logo, nota-se alguns detalhes semelhantes a períodos passados e ao mesmo tempo aspectos de ruptura. Para entender cada um desses detalhes, é fundamental que mencionemos o crescimento econômico que o Brasil apresentou durante essa gestão. Algo notável que, conseqüentemente, resultou para a educação na promulgação da 2ª edição do PNE e o aumento do número de pessoas agraciadas com o ensino, tanto infantil como o superior; ampliando também a qualificação dos profissionais nessa área, em outras palavras, uma democratização do ensino.

Apesar da melhora no cenário educacional, as raízes estruturais ainda se fazem presente em nossa construção. Para entendermos essa visão, temos que compreender o discurso que propaga a ideia de quanto mais qualificado, mais capacitado para o mercado de trabalho. Nessa lógica, o caminho para a qualificação é a formação propedêutica, mas para isso é necessárias provas – cujo objetivo mais evidente é avaliar a qualidade de



leitura do candidato e sua condição mnemônica – que atestem a capacidade do sujeito, tornando então ao ensino à qualidade tecnicista.

Sendo assim, qual instituição teve mais condição de prover leitura? Qual instituição mais priorizou o ensino técnico visando aumentar a porcentagem do número de acerto e conseqüentemente o número de aprovados no ensino superior? Qual a realidade que a educação durante a pandemia vai mostrar daqui a alguns anos? As respostas para essas perguntas se mostram óbvias, mas ao mesmo tempo incógnitas, pois o efeito da educação só o futuro dirá.

Ensino técnico e profissionalizante: máscara para alienação

Este capítulo tem como intuito discutir o objetivo específico de *analisar as conseqüências de métodos técnicos a serviço do mercado*; sendo assim, vamos expor como se deu a utilização de tais práticas sob a égide do governo, tendo em vista a manutenção de uma ordem visando progresso.

Considerando as explicações de Ferreira Jr. (2010), o ensino brasileiro desde os primórdios já mostrava apreço pelo ensino técnico de caráter mnemônico. Essa postura se deu em grande parte pela forte oposição cristã aos valores defendidos pelo Humanismo, com a tentativa de barrar as reflexões do homem sobre o mundo a sua volta.

Com as reformas Capanema durante o Estado novo, o Ministério da Educação brasileiro estava chefiado por Gustavo Capanema, que começou a resgatar a antiga tradição elitista e exclusiva, além de estabelecer a dicotomia que separava aqueles para o ensino superior daqueles que necessitavam de formação trabalhista para atender a demanda do mercado de trabalho.

Tais medidas se mostraram necessárias pela imposição fortíssima das influências neoliberalistas. Com o grande crescimento no centro urbano-industrial e o grande acúmulo de mão de obra despreparada, mas requisitada para exercer um papel nas fábricas, o ensino tinha que abrir espaço e acolher esses desavisados.

Já na década de 80 e 90, a questão da dívida externa – conseqüência do “milagre econômico” implantado pelos militares – que foi postergada no seu tempo e deixada para as gerações futuras pagarem, resultou em juros sem fim dos bancos mundiais, taxações



sobre taxações que tornou a realidade educacional brasileira ainda mais frágil. Cicone (2016) deixa entrevê que a falta de investimento resultou na falta de profissionais qualificados, na falta de estrutura e na falta de recursos; consequentemente, projetos como CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), PROFIC (Programa de Formação Integral de Crianças) e CIEP (Centro Integrado de Educação Pública) não conseguiram se manter sem apoio, terminando com vida curta.

Nesse sentido que Zanetti (1997) aponta que a lógica para a elaboração dos documentos de governo (PNE, LDB) estava pautada unicamente em atender as exigências do Banco Mundial que, por sua vez, tinha o objetivo de reverter esse desastre de ordem econômica; para isso ampliaram o ensino técnico, reverberando consequentemente a ideologia que preza pela formação de mão de obra qualificada para operar e não para pensar.

Já em nossos dias atuais, a conjuntura educacional brasileira não se mostra diferente das décadas anteriores, pois ainda há políticas implantadas visando manter uma dicotomia quanto o acesso ao ensino. Com essa visão, o discurso de aumentar as chances de ingressar na escola, mascara o caráter elitista e exclusivo da educação; para justificar essa visão, vejamos o Plano de Educação do Estado da Paraíba, formulado em 2015 com vigência até 2025:

Os quantitativos de matrículas na rede pública, de 2007 a 2013, estão bem acima dos da rede privada. O crescimento no número de matrículas na educação profissional técnica na rede privada foi na ordem de 33,53%, bem abaixo do percentual apresentado na rede pública, que chegou a 63,44%. (PEEP, Lei nº 10.488, 2015).

Analisando o PEEP (2015-2025), alinhado com o Plano Nacional de Ensino, percebemos que a demanda do ensino público em ofertar cursos técnicos e profissionalizantes é maior que o ensino particular. O documento também expõe a meta de ampliar em 50% a oferta das escolas técnicas profissionalizantes para a educação pública. Constatamos que o plano é um projeto de transformar a escola pública em uma fábrica de mão de obra, na medida em que concentra seus recursos para a capacitação do sujeito para atuar a serviço do mercado de trabalho.



Tal posicionamento ganha mais consistência quando avaliamos o discurso presente na BNCC. Esse documento formula as diretrizes de aplicabilidade para educação em nosso país, sendo assim, as orientações direcionadas as escolas visam capacitar o sujeito para desempenhar um papel na sociedade.

[...] A BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e (valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BNCC, 2017, p. 15).

Essa citação se traduz nas palavras de Nagle (1974) ao discutir como os modelos educacionais instaurados pelo Estado brasileiro na tentativa de consolidar uma ordem, expressa métodos de ensino com o caráter bifurcado. Ou seja, a grande maioria adquiriria uma formação profissionalizante, enquanto os sujeitos são educados para, simplesmente ocupar funções; por outro lado, também é ofertado, mas para uma pequena parcela, o privilégio de uma educação continuada; essas pessoas, por sua vez, estão sendo preparadas para organizar, monitorar e preservar valores que ajudam a manter uma estrutura ideológica na sociedade e também nas escolas.

Essa realidade do ensino torna-se agravada quando se leva em conta as considerações de Codo (1991) acerca da *alienação*; de acordo com suas reflexões, o homem é aquilo que produz. Nessa linha de raciocínio, devido à falta de políticas públicas, não é de se espantar quando ecoam discursos defendendo que o desempregado ou o morador de rua, não valham nada. Ainda pautado no raciocínio do autor, o discurso do mercado de trabalho – visando à ampliação da capacidade produtiva – é fragmentar o processo de produção na medida em que responsabiliza o sujeito pela execução de uma parcela da produção; conseqüentemente, aquilo que o homem produz não é o resultado do seu trabalho, resultando em um distanciamento do homem daquilo que faz e de si, pois para esse pensador, somos aquilo que fazemos.



Essa prática se torna real a partir do método pedagógico tecnicista que na discussão de Abi-Sâmara (2016), nos faz entender que esse modelo visa à preparação para a execução parcial de uma função. Na visão da autora, o ensino pautado nesta lógica não capacita o sujeito a olhar para si, muito menos, em olhar para o meio a sua volta, tornando-o conseqüentemente, em um sujeito próximo de uma condição mecânica e com uma postura alienante.

Método humanista: caminho para a desalienação

Este capítulo tem a finalidade de discutir o objetivo específico *expor a metodologia humanista como forma de escapar da doutrinação das instituições de ensino*. Para tanto vamos descrever em que esse método se constitui e quais as conseqüências da sua prática.

Não há como negar que a atual conjectura educacional presente em nosso país está vinculada com um projeto de nação, esforçando-se a todo instante para promover as ideologias trabalhadas e aprimoradas no espaço educacional. Agora vale ressaltar que não há apenas a cultura técnica dentro dos nossos muros escolares; ou seja, neste lugar também foi aprimorado saberes que caminham no sentido oposto ao tão valorizado pelo mercado consumidor/produtor, estou falando do saber crítico, daquela postura reflexiva e ativa defendida por Freire (1996), expressada por sujeitos conscientes de si e do meio em que estão inseridos.

Na visão Abi-Sâmara (2016), nos fica mais preciso se referir ao saber construído através da metodologia humanista; para a autora essa postura vai em sentido contrário ao das ideias tecnicistas. É importante frisar, que a educação pautada na ótica humanista considera a educação como um reflexo da situação política e econômica de seu tempo, assim como também, não desconsidera o emocional do aluno, mas o contrário capacita-o a lidar consigo mesmo na medida em que o põe em contato com o outro.

Trata-se de um ensino, ainda na ótica da autora, que busca capacitar o sujeito considerando suas próprias necessidades, assim como também nas exigências que urgem de ordem externa – fora dos muros escolares. Desse modo, o aluno é tido como sujeito ativo, capaz de agir perante as dificuldades que lhe surgem interna e externamente.



Com esse pensamento, o método humanista capacita os discentes a olhar o mundo a sua volta a fim de procurar entender os elementos que constituem o espaço ao seu redor; diante tal posicionamento crítico e reflexivo, cria-se uma autonomia no pensar, na medida em que associa esta prática ao fazer, culminando em uma postura reflexiva que emana uma forte disposição em resistir aos discursos alienantes que se propagam à sua volta.

Conseqüentemente, um sujeito dotado com a capacidade analítica e reflexiva do mundo e de si mesmo, pode contemplar o *instinto lúdico* discutido por Marcuse (2009), na medida em que resiste às ordens alienantes advindas das instituições. Logo, evidenciamos a urgência em repensar as práticas de ensino e optarem pelo método humanista. Tal escolha é justificada tendo em vista que só o ensino que lida com o sujeito em sua totalidade, preservando sua singularidade é que será capaz de formar um agente capaz de agir na comunidade, não a serviço de uma lógica de mercado pautada no caráter econômico, mas a serviço de si.

Considerações Finais

Pensar em escola é também pensar em comunidade; educação em sociedade; ambas são formadas em serviço mútuo. Diante dessa visão, entender as demandas do mundo externo sobre as instituições de ensino é buscar saber quais os discursos que ecoam dentro da escola para saciar a ânsia do mundo externo.

Constata-se diante de nossa história, que desde a sua gênese, o ensino brasileiro é elitista e apresenta o caráter exclusivo para o público que detém meios de aquisição, esses podem usufruir da formação continuada; enquanto a grande maioria da nossa população tem de se submeter – devido à falta de incentivo – a uma formação técnica profissional.

Essa, por sua vez, não atende as necessidades humanas, tendo em vista que não situa o sujeito em si, nem o torna apto a se conectar com o mundo e com os outros seres a sua volta; por conseguinte, torna-se um homem alienado, a serviço de uma ordem de Mercado, buscando iludido ganhar a vida, quando essa pode ser vivida simplesmente em si.

Assim, é caminhando em sentido contrário desse método tecnicista, que criaremos uma classe reflexiva, apta a analisar a si mesmo e o mundo a sua volta, sabendo avaliar e



distinguir os discursos de ordem contemplativa daqueles outros discursos de ordem repressora – os que ditam quando, como e onde o sujeito deve ficar.

Esse trabalho teve o propósito de discutir práticas em contexto escolar, embasadas por uma demanda social, e compreende-se que muito ainda pode ser discutido e revisto, mas tal saber só pode ser atingido através da atividade e criticidade do sujeito, considerando cada valor histórico dentro e fora do tempo.

REFERÊNCIAS

- ABI-SÂMARA, J. **A abordagem humanista na pedagogia**. p. 107, 124; In: Revista Regates utopias e distopias: pensar no futuro. São Paulo: Colégio Stockler, nº6, (dezembro 2016).
- AZEVEDO, F; et all. **O manifesto dos pioneiros da educação nova**. Campinas: Revista HISTEDBR, 2006, p. 188 – 204.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Publicada no D. O. U, 2017, seção 1, p. 146.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional**. Lei nº 9394/1996. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017, p. 58.
- CICONE, R. B; MORAIS, L. E. P. **História da educação**. Editora e Distribuidora: Educacional S.A., 2016.
- CODO, W. **O que é alienação**. 7ª ed. São Paulo: Editora brasiliense, 1991.
- CRUZ, A. **Abordagem tradicional**. <https://educacaotradicional.wordpress.com/>. São Paulo, 13 outubro 2011. Disponível em: <https://educacaotradicional.wordpress.com/ensino-aprendizagem/>. Acesso em: 09 julho 2022.
- FERNANDES, D. G. **Documentos de governo e a governamentalidade neoliberalna constituição da educação brasileira contemporânea**. p. 65, 83; in: Da ética à literatura: a educação e o ensino de filosofia. NETO, Manoel Dionizio (org.) – João Pessoa: Ideia, 2018.
- FERREIRA JR. A. **História da Educação Brasileira: da colônia XX**. São Carlos: EdUFSCar, (coleção UAB – EUFSCar) p. 123, 2010.



FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREUD, S. **O mal-estar na civilização.** Londres: Hogarth Press e Institute of Psycho-Analysis, 1930. Tradução de Joan Riviere

HERBERT, Marcuse. **Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud.** Tradução de Álvaro Cabral. - 8. ed., Rio de Janeiro: LTC, 2009.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2003.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2ª ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

MAESTREO, V. **Escola tradicional X Escola humanista: algumas características.** <http://www.betocarrero.com.br/design/imagens/projetos-natureza/workshops/a-escolatradicional.pdf> Acesso em: 09 julho 2022.

MOLLICA, M. C; et. All. **O remoto no ensino de língua na pandemia da Covid-19- experimentação in vitro, experimentação in vivo.** Rio de Janeiro: Revista Linguística, volume 16. P. 817 – 850, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/view/43736>

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República.** Rio de Janeiro: DPA, 2001.

ZANETTI, M. A. **Política educacional e LDB: algumas reflexões.** 1997. Disponível em: <http://www.ifil.org/Biblioteca/zanetti.htm>. Acesso em 14 de julho de 2022.

“A FILHA DO SEU FILHO”: ENSINO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA DA PROFESSORA EMÉRITA CRISANTINA MONTEIRO DIAS – BARRO/CE (2010-2013)

Raurislandia dos Santos Pereira
Graduanda em História – UFCG/CFP
raurislandia.santos@estudante.ufcg.edu.br

Resumo: A presente pesquisa tem a pretensão de estudar a biografia de Crisantina Monteiro Dias, professora emérita que contribuiu para a educação e o desenvolvimento da cidade de Barro-Ceará. Nesse sentido, busca-se problematizar as obras *Memórias de*



uma Professora (2010) e *Fragmentos de uma História* (2013) escritos por Crisantina Monteiro Dias, de modo a compreender de que forma a professora realiza a construção da sua memória como docente, lecionando a disciplina de História apenas com o curso normal antigo. Ademais, objetiva ainda analisar a história de vida da professora, bem como refletir sobre o seu contexto social e compreender o momento em que emerge a figura feminina em sala de aula e a relação feita com a “tia” na contemporaneidade. Nessa perspectiva, a metodologia compreende uma pesquisa autobiográfica, de procedimento técnico bibliográfico e abordagem qualitativa, pautada nos aportes teóricos de Lejeune (2008), Scott (1995), Louro (2020) e Le Goff (1996).

Palavras-chave: Biografia; Autobiografia; Memória; Crisantina Monteiro Dias.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como finalidade realizar uma análise dos livros: *Memórias de uma Professora* (2010) e *Fragmentos de uma História* (2013) escritos pela professora Crisantina Monteiro Dias, bem como compreender as suas memórias construídas na atuação no ensino de História, na cidade de Barro no estado do Ceará. Destarte, objetiva ainda analisar a história de vida da professora Crisantina Monteiro Dias, assim como refletir sobre o seu contexto social e lugares de memórias e, por fim, compreender o momento em que emerge a figura feminina em sala de aula e a relação feita com a “tia” na contemporaneidade.

A professora Crisantina Monteiro nasceu no sertão cearense, filha de agricultores, viveu a infância na cidade de Barro e Aurora-CE, em seus livros ela relata às suas memórias e lembranças da infância, principalmente da casa grande, um casarão situado no Sítio Cumbe, construção antiga repleta de histórias e boatos da existência de um tesouro enterrado perto da casa, além de relembrar as brincadeiras de roda, cantigas e “histórias de trancoso”.

Entre 1945 até 1990, Crisantina Monteiro Dias exerceu a profissão de docência na cidade de Barro, tornou-se a primeira Secretária da Educação, além disso, exerceu funções de diretora e vice-diretora, permaneceu no magistério ao longo de 45 anos, até a aposentadoria compulsória em 1990. Ademais, a professora no ano de 1967, é eleita vereadora pelo voto popular, a primeira mulher do município que consegue a posse. No



mesmo ano é o seu casamento com José Dias Cabral (Ademir). A sua descendência consta de uma filha Liane Monteiro Teles, os netos Davi e Levi e o genro Roberto.

No campo da História e memória, a professora Crisantina Monteiro Dias escreveu em 2010, com 90 anos, o livro *Memórias de uma Professora*, escrito em formato de cordel relata e narra as memórias e experiências ao longo da profissão docente, além da relação com a família e amigos. Assim, a autora destaca que sempre manteve admiração pelo gênero popular cordel e após a leitura de um artigo no jornal decidiu reunir os seus escritos e lançar o livro.

O segundo livro lançado em 2013, a professora escreveu com 93 anos, intitulado *Fragments de uma História*, o qual aborda acontecimentos marcantes na História do município, desde o surgimento das primeiras escolas, crescimento econômico, saúde, religião e em outros setores da sociedade barrense. A História da cidade narrada ao longo do livro é construída de acordo com a visão da professora, visto que, a mesma vivenciou e construiu memórias em relação a sua vida e a formação da História do município.

Nesse sentido, o recorte temporal 2010-2013, refere-se aos anos de publicação dos livros, assim as memórias da professora foram produzidas/escritas no seu presente, mas são referentes ao passado, remetendo-se a uma outra época da sua vida, principalmente na atuação docente, sendo esse o foco do trabalho. Além disso, a metodologia compreende uma pesquisa autobiográfica, de procedimento técnico bibliográfico e abordagem qualitativa, pautada nos estudos de Lejeune (2008), Scott (1995), Louro (2020) e Novaes (1995).

Desse modo, o presente trabalho justifica-se pela importância de contribuir para a História local da cidade supracitada, além de reconhecer a origem dos primeiros passos da educação do município para o seu desenvolvimento. Ademais, porque se propõe a estudar sobre a atuação da professora e sua história, pois embora seja reconhecida pela população como a pioneira na educação e mesmo não sendo filha do Barro, o Barro é o seu filho, observa-se a ausência de pesquisas na historiografia da cidade de Barro sobre essa figura.



A HISTÓRIA DE VIDA DA PROFESSORA CRISANTINA MONTEIRO DIAS

Filha primogênita de pais agricultores, João Monteiro Filho e Honorata Monteiro de Jesus, Crisantina Monteiro Dias nasceu na cidade de Aurora- CE e com cinco anos, mudou-se para o município de Barro-CE. Em 1929 retornou para a sua cidade natal e concluiu a primeira e segunda séries primárias, no ano de 1942 finalizou o curso de Ginásio e o Magistério no Colégio Teresa de Jesus em Crato, escolhida oradora na sua turma de normalistas.

O livro *Memórias de uma Professora* (2010) foi publicado por Crisantina Monteiro com a idade de 90 anos, o livro reúne inicialmente algumas homenagens de parentes, amigos e ex-alunos. Ademais, a professora apresenta-se ao leitor contando a sua origem, o seu interesse por escrever versos em formato de Cordel e a sua vocação para a docência, assim ao longo do livro são narrados diversos momentos da sua vida, como alguns dos discursos e pronunciamentos, seguidos de versos escritos para os membros da sua família, amizades que construiu ao longo da vida e os alunos que marcaram a sua existência. Também estão presentes versos sobre as suas memórias e vivência durante a infância na sua cidade natal. Por fim, Crisantina escreve a sua autobiografia, contando a história da sua vida.

Fragmentos de uma História (2013) escrito pela professora com 93 anos de idade, inicia-se com algumas mensagens escritas por familiares, amigos e ex-alunos. A professora aborda ao longo do livro a história da cidade de acordo com a sua visão, assim ela conta o que vivenciou desde o surgimento da primeira escola, hospital, farmácia e a instalação da luz elétrica. Nesse sentido, com as suas memórias construídas ao longo do tempo a professora relata os principais acontecimentos na sociedade barrense, na política, educação e saúde, além de relatar o desenvolvimento das construções das estradas, o período das secas no Nordeste e os valores históricos com o destaque dos hinos, o nacionalismo e a apresentação de fotos dos principais eventos e construções da cidade.

Assim, por meio dos livros e das descrições de amigos, parentes, colegas de trabalho e ex-alunos, é apresentada uma Crisantina Monteiro humilde, corajosa e que lutou contra as dificuldades do período para promover o avanço da educação e da sociedade. Por meio dos seus livros é possível entender a sua atuação no meio social a



partir das amizades construídas ao longo da sua vida, bem como no setor da educação ocupando os cargos de professora, diretora e vice-diretora e na política, eleita vereadora.

Portanto, por meio da análise da sua memória pode-se compreender alguns dos acontecimentos marcantes na história do município, como a visita dos Rodonistas em 1977 e 1978 narrado no livro *Fragmentos de uma História* (2013), os quais eram universitários de Brasília que através do Governo Federal realizavam palestras sobre educação, saúde, higiene, culinárias e outros temas. Tal grupo foi recebido com entusiasmo e amizade e como forma de homenagem Crisantina Monteiro escreveu um cântico em seresta de despedida aos Rondonistas, percebe-se, com isso, que a professora era uma personagem pública presente nas questões sociais da cidade.

No contexto da educação, Crisantina Monteiro em 1942 finaliza o curso normal no Colégio Santa Teresa em Crato-CE. Em seguida, começou a lecionar em escolas auxiliares do Estado, entretanto, somente em 1945 é nomeada em cadeira destinada a diplomadas, iniciando a tarefa árdua do ensino em um contexto precário. Em 1957 é construído o primeiro Grupo Escolar nomeado Valter Sá Cavalcante, assim com o aumento de professoras diplomadas, Crisantina Monteiro torna-se diretora das escolas Valter Sá Cavalcante e Justino Alves Feitosa, momento da sua aposentadoria em 1975, entretanto é novamente nomeada pelo Estado, exercendo o magistério por mais de 40 anos, até a aposentadoria compulsória em 1990.

Diante disso, nota-se que Crisantina Monteiro vivenciou o desenvolvimento da educação no município e contribuiu de forma significativa para o avanço das escolas, uma vez que ocupou o cargo de professora do primeiro Ginásio Santo Antônio, criado pelo Padre Frei Hermano Stúdart, instalado em uma residência da família Feitosa. Com o crescimento no número de alunos surgiu a necessidade da nomeação de novos professores, assim mesmo com as dificuldades o Ginásio contribuiu para a formação de muitos barrenses.

Ademais, houve a criação de novas escolas, em 1975, instalada a Escola César Cals, com a mudança no currículo do Ginásio os professores precisaram adquirir novos conhecimentos, com o uso do livro didático. Dessa forma, no livro *Fragmentos de uma História* (2013), a professora descreve que desde a sua infância sempre gostou de História, a disciplina favorita enquanto estudante e também para lecionar, a História



conforme afirma a professora “nos leva a viver épocas diferentes, constituindo-se uma grande fonte de informações e conhecimento” (DIAS, 2013, p.123)

Por conseguinte, em janeiro do ano de 1967, Crisantina Monteiro toma posse como a primeira mulher eleita vereadora da cidade de Barro, é eleita pela Arena (Aliança Renovadora Nacional), ocupando o cargo de primeira secretária da câmara, portanto, a mesma registrava as sessões no livro de atas de 1966 a 1973. Outrossim, em 1976 ocorreu a inauguração da Biblioteca Municipal Crisantina Monteiro Dias, construída durante a gestão do prefeito João Tavares Neto e entregue pelo prefeito Aurílio Cardoso de Lima, no ano de 1977 torna-se a primeira Secretária da Educação do município.

Além disso, assumiu a secretaria do Clube das Mães em 1978 e em 1986 proferiu discurso durante a inauguração da primeira emissora de rádio no município, assim ao longo da sua vida a professora participou ativamente da educação do município e nos setores da cultura, política e religião, recebendo troféus como a comenda de figura notável pela Câmara Municipal do Barro e festas em homenagem. Ademais, cabe destacar que em 2005 ela escreveu a síntese da Educação da cidade desde o ano de 1930 para o primeiro plano Municipal de Educação, nos anos de 2010 e 2013 publicou os seus livros, em 2019 ocorreu o lançamento do seu centenário e no mesmo ano o seu falecimento. Em 2020, foi o ano do seu centenário com o tema: A filha do seu filho.

MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA PRIMÁRIA

Os livros escritos pela professora Crisantina Monteiro são textos autobiográficos, pois de acordo com as suas memórias ao longo da vida a professora realiza a escrita de si. Assim, de acordo com Philippe Lejeune (2008), a definição da escrita autobiográfica seria como uma “narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade” (LEJEUNE, 2008, p.14). Nesse sentido, durante a escrita autobiográfica, o autor realiza um pacto com o seu leitor, na forma em que a obra é tratada durante a escrita ou leitura, assim para que o pacto possa ser realizado é necessário seguir com algumas regras: autor e obra com o mesmo nome, a escrita em primeira pessoa, entre outras regras aplicáveis na construção do texto autobiográfico.



Logo, para Lejeune (2008) em uma autobiografia o narrador é o personagem principal e a narrativa é retrospectiva, bem como exige a identidade entre o autor e o personagem. Além disso, o autor discute a relação entre a biografia e a poesia, ou seja, aborda autobiografia tradicionais que narram acontecimentos da história de vida dos seus autores e que são escritos em forma de versos, assim o autor aborda que:

(...) A poesia não está em toda parte, a autobiografia também não. Uma pode ser instrumento da outra. Não há mal nenhum em reconhecer que são duas coisas diferentes e, ao mesmo tempo, admitir-se a possibilidade de que têm muitas interseções. Pode-se tomar o termo autobiografia num sentido amplo e vago, ou estrito e preciso. Assim como a poesia. (LEJEUNE, 2008, p. 88).

Outrossim, o filósofo Michel Foucault com o seu texto “*A escrita de si*” (2006), apresenta reflexões importantes sobre a atuação da escrita de si durante a história e formas para o seu desenvolvimento. Assim, o autor define a escrita de si como a forma de escrever para si e para o outro, bem como seria responsável por suavizar os perigos da solidão, por permitir uma nova visão do que foi visto ou pensado. Ademais, Foucault (2006) discute que as correspondências, os cadernos de notas e diários são exemplos da escrita de si, pois aborda os registros dos pensamentos, ações e sentimentos do autor, com a finalidade de ser um desabafo para o escrevente. Nesse sentido, a escrita de si desenvolve-se a partir das correspondências e os *hypomnemata* que são considerados os cadernos pessoais que eram utilizados para anotações, contendo citações de obras e servindo como um guia de conduta. (SANTOS SILVA; MOREIRA, 2016, apud FOUCAULT, 2006)

Para Angela de Castro Gomes (2004), há um grande interesse pelo gênero escrita de si, como os diários, as correspondências, biografias e autobiografias, o uso de memórias ou entrevistas de histórias de vida, também são consideradas escritas de si. Segundo a autora, a produção de si no mundo ocidental iniciou-se a partir da relação do indivíduo com o mundo moderno e os seus documentos. Dessa forma, a escrita de si pode ser considerada tanto como um conjunto de ações ligadas a escrita propriamente dita ou com a construção da memória de si, na maneira de recolher objetos materiais com ou sem o objetivo de resultar em coleções.



Além disso, a autora destaca a escrita de si e a sua relação entre o texto e o autor, de modo a defender o entendimento de que o texto é uma forma de representação do seu autor e que o autor é uma invenção do seu texto, pois a sua subjetividade é o produto da sua narrativa, capaz de construir sobre ela a “sua” verdade, [...] ou seja, toda essa documentação de “produção do eu” é entendida como marcada pela busca de um “efeito de verdade”” (GOMES, 2004, p. 14)

Diante do exposto, o primeiro livro publicado por Crisantina Monteiro *Memórias de uma Professora* reúne diversos textos em versos de cordéis, que foram escritos em diferentes momentos da sua vida. Assim, no início da obra estão presentes alguns dos seus discursos realizados em ocasiões diversas, como de oradora da turma de normalistas, os pronunciamentos na posse de vereadora, na inauguração do Grupo Escolar Justino Alves Feitosa, entre outros. Além disso, a professora escreveu versos para os seus familiares, bem como aos amigos e ex-alunos. Desse modo, em suas considerações a professora apresenta-se ao leitor, destaca que desde jovem sonhava em escrever um livro contanto as suas memórias, e com o passar dos anos essas memórias tornaram-se tão nítidas que a mesma resolveu materializar essas ideias e colocá-las no papel, também graças ao incentivo dos seus familiares e amigos. Nesse sentido, para compreender a sua atuação docente por meio das memórias presentes nos livros, faz-se necessário entender a sua formação para o magistério durante o curso Normal no Colégio Santa Tereza em Crato.

Nessa perspectiva, de acordo com Torres e Oliveira (2019) após a criação dos conventos, as escolas de ordens religiosas recebiam moças para a formação católica, ocasionando na exclusão e gerando prejuízos para a mulher na educação, visto que, muitas meninas tornavam-se analfabetas, com uma educação apenas voltada para o lar, com o exercício das tarefas domésticas e de conduta, uma preparação para o casamento ou se seguirem o “casamento com Deus”. Diante desse cenário, ocorre a fundação da Congregação das Filhas de Santa Teresa em 1923, pelo bispo da Diocese de Crato, D. Quintino de Oliveira e Silva, com o intuito de cuidar da educação das jovens da região do Cariri, criando também o Colégio Santa Teresa de Jesus, no qual a professora Crisantina Monteiro realizou o curso Normal.



Dessa forma, a criação das escolas normais no Brasil ocorreu a partir do século XIX durante o período da República, haja vista a necessidade da defesa da laicidade do ensino, além do fim do poder da Igreja Católica, assim as primeiras escolas foram construídas em Niterói no ano de 1835, na Bahia em 1836, no Ceará em 1845 e em São Paulo em 1846. Com a criação dessas instituições ocorreu o desenvolvimento da formação dos professores no país, sendo responsáveis pela propagação dos saberes, das normas, técnicas e instruções aos docentes que atuavam no ensino primário. Ademais, com a feminização do magistério primário, essas congregações exerciam uma formação mediada pelas condutas da ética, religião, estética e ao treinamento para o lar, ou seja, para as funções naturais da mulher, sendo mãe-professora. (TORRES; OLIVEIRA, 2019)

Além disso, Novaes (1995) discute a representação das Escolas Normais como uma das poucas oportunidades destinadas para a mulher, atraindo inclusive moças de famílias da elite que buscavam apenas elevar o grau de escolaridade. Nesse sentido, essas escolas cumpriam a função de formar profissionalmente as mulheres e também como boas mães e donas do lar, assim o magistério passou a ampliar as atividades maternas, sendo reconhecida como uma profissão essencialmente feminina, e a única aceita pela sociedade para a mulher. Logo, em algumas passagens do livro *Memórias de uma Professora*, Crisantina Monteiro destaca a sua escolha em seguir a profissão docente pela vocação, a responsabilidade pela aprendizagem dos estudantes e incentivá-los para realizarem os seus sonhos, além de destacar o salário inferior do professor, a desvalorização e a necessidade em continuar lutando pela educação.

Conforme ilustra os seguintes trechos:

Sempre me senti vocacionada a profissão de professora, por isso procurei exercê-la com muito devotamento, tanto como professora, como quanto diretora e vice-diretora. [...] Jamais esqueço que ao chegar na sala de aula encontrava os alunos com os olhinhos brilhando, muito ansiosos por aprendizagem, logo o meu papel era, além de lecionar, incentivá-los a prosseguir e perseverar até realizar seu sonho, fosse alcançando uma formatura ou outra possível carreira a que se sentisse inclinado, e que viesse suprir suas necessidades vitais o que advêm sempre dos conhecimentos básicos adquiridos nos bancos escolares. (DIAS, 2010, p. 18).

Sempre vi, com certo constrangimento, a desvalorização do professor e acho que a remuneração não compensa o árduo trabalho, mas vi



também que não é só o dinheiro, mesmo imprescindível, que faz os professores realizados, e que a educação precisa avançar para formar cidadãos que possam contar com uma nova geração mais feliz em que o crescimento chegue para todos. (DIAS, 2010, p.19).

Infelizmente isso não ocorre em nosso país, onde há muita corrupção principalmente nas instâncias políticas superiores, contudo não devemos perder as esperanças, mas continuar lutando para obter essa conquista. Tudo nesse mundo é transitório, o tempo leva, o tempo traz. (DIAS, 2010, p.19).

Diante disso, por meio das citações pode-se destacar o valor que a educação representava para a professora, e a sua escolha em seguir a profissão pela vocação de partilhar conhecimentos, mesmo observando com constrangimento a desvalorização docente na sociedade. Dessa maneira, a opção em seguir a carreira docente pela professora está relacionada segundo a visão de Louro (2020), que compreende o magistério como a “extensão da maternidade”, visto que, seria um exercício realizado principalmente pela tendência natural da mulher, por seu destino maternal. Logo, cada aluno era visto como um filho “espíritual”, “[...]para tanto seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e doação. A ele acorreriam aquelas que tivessem “vocação”.” (p.450) Assim, durante a formação das professoras, elas aprendiam atividades ligadas ao lar, ao afeto e o exercício da maternidade, porém outros assuntos sobre os setores da política e da religião não eram estudados, pois eram considerados “contra a natureza feminina”.

Ademais, o livro escrito por Crisantina Monteiro *Fragments de uma História*, publicado em 2013 reúne alguns dos principais acontecimentos ao longo da história da cidade, como o progresso da educação, saúde, religião, cultura e o crescimento econômico, além de destacar ao final as fotografias das primeiras construções e dos desfiles cívicos na cidade. Assim, a professora destaca o papel importante do Mobral (Movimento Brasileira de Alfabetização), ação do Governo Federal que visava a construção de escolas nas residências na zona rural para o ensino da população que encontrava dificuldades para frequentar as escolas no centro da cidade. Em uma passagem do livro, a professora relata a sua experiência em fazer parte do programa:



Fiquei um tanto emocionada, recordando aqueles tempos idos em que a escola era tida como um relicário sagrado de ensinamentos, ambiente de respeito, de ordem e disciplina em que todos se sentiam felizes em frequentá-la com interesse de sair da escuridão do analfabetismo e marchar para a luz do saber. Talvez este incidente tenha me incentivado a escrever sobre esta produção de ensino em nossa terra que foi muito benéfica, além de ensinar a ler, ainda graduava os seus alunos com um diploma de Mobralista. (DIAS, 2013, p.28).

Em outro momento do livro, Crisantina descreve as comemorações cívicas do dia sete de setembro, iniciando com um breve resumo sobre História do Brasil, desde o “descobrimento” até a independência, a professora relata os detalhes do desfile preparado pelas escolas do município, empenhados em realizar o melhor desfile, as professoras com o auxílio do livro didático, procuravam as figuras históricas que seriam destacadas no desfile, como o bandeirante. Participavam das festividades carros alegóricos, e os personagens principais como os abolicionistas, princesa Isabel e a figura de D. Pedro para pronunciar independência ou morte. Dessa forma, para a professora esse desfile é uma festa patriótica.

Sei que não podemos mudar as ações do tempo, nem estabilizar a ordem dos costumes, mas há sentimentos que não se pode deixar de preservar. Cultivar as raízes nacionais, a memória dos nossos antepassados heróis, é a maneira digna de exercitar o patriotismo. Exaltar, defender e amar a Pátria é dever de todas as gerações passadas e presentes como referência ao futuro. (DIAS, 2013, p.45-46).

Segundo a professora, hoje em dia a sociedade trata o dia sete de setembro apenas como um feriado qualquer, apenas de lazer e segundo Crisantina Monteiro é dever da escola zelar pelo sentimento de patriotismo e com o simbolismo que a data representa. Portanto, infere-se que ela era uma mulher que valorizava a pátria e esse sentimento de nacionalismo, desde os desfiles cívicos até nos momentos antes de iniciar as aulas quando os alunos cantavam o hino nacional, entre outros, pelos incentivos da professora.

Outrossim, em outra passagem do livro também estão presentes as memórias da professora durante o período que estudava no colégio Sta. Tereza, quando o professor de Português Aluísio Epitácio, como dever de casa pediu um texto de 15 a 20 linhas sem o uso de nenhum verbo. A turma ficou surpresa e tentaram fazer com que o professor mudasse de ideia, com a tentativa negada Crisantina procurou o melhor tema e conseguiu



escrever o texto sobre as secas do nordeste, intitulado “quadros do nordeste”, obtendo uma boa nota. Pode-se compreender que durante a sua formação, Crisantina dedicou-se com responsabilidade ao magistério, mesmo com as adversidades e desafios na caminhada.

Diante disso, por meio das citações destacadas dos livros, é possível compreender a forma em que Crisantina Monteiro entendia a importância da sua profissão para o desenvolvimento da educação na cidade, mesmo com todas as dificuldades e falta de investimento da época, permaneceu trabalhando com devoção ao seu ofício, contribuindo para a educação de crianças, jovens e adultos, com o objetivo de compartilhar o conhecimento de forma democrática, de qualidade e visando o futuro dos estudantes.

Além disso, a professora reflete sobre como o ambiente escolar era visto durante o seu magistério, os alunos compreendiam como um espaço de estudo, respeito e disciplina, visto as contribuições em que a escola fornecia na vida de cada um. Portanto, mesmo com a desvalorização do trabalho docente, o salário inferior e as dificuldades presentes na sociedade em que não permitia o reconhecimento da profissão, a professora Crisantina ressalta a sua experiência ao chegar em sala e encontrar os alunos ansiosos pela aprendizagem, momentos em que demonstravam o motivo pela sua escolha, a vocação ao ensinar.

A PROFESSORA EM SALA DE AULA E A "EXTENSÃO DA MATERNIDADE"

Ao longo do século XIX as mulheres começaram a ocupar as escolas como professoras, fato que gerou debates na sociedade, haja vista a responsabilidade de educar destinada a quem cientificamente possuía cérebros pouco desenvolvidos ou para alguns, o progresso da escolarização das mulheres era importante, visto o destino natural da mulher de ser mãe também seria ideal para a educação. (DINIZ; GOULART, 2019.)

Nesse sentido, o trabalho de Louro (2020) é fundamental para pensar o momento em que emerge a figura da mulher na sala de aula, momento alvo de várias discussões, para alguns seria errado transmitir essa responsabilidade para as mulheres, pois eram justamente consideradas despreparadas pelo cérebro com “pouco desenvolvimento”.



A partir de então passam a ser associadas ao magistério características tidas como "tipicamente femininas": paciência, minuciosidade, afetividade, doação. Características que, por sua vez, vão se articular à tradição religiosa da atividade docente, reforçando ainda a ideia de que a docência deve ser percebida mais como um "sacerdócio" do que como uma profissão. (LOURO, 2020, p. 450).

Além disso, de acordo Louro (2020) o processo de feminização também pode ser entendido como o resultado da intervenção e controle do Estado sobre a docência, como os conteúdos a serem estudados, horários e o salário, porém a perda da autonomia da profissão não pode ser compreendida pela entrada das mulheres ao magistério, visto a existência de múltiplos fatores e aspectos sociais que contribuíram para o processo. Outrossim, o magistério também foi ocupado pelas mulheres em grande medida pelos aumentos de vagas destinadas ao magistério e o pequeno número de homens que buscavam trabalhar com a docência, visto a opção em seguir em carreiras com os salários maiores e também com prestígio social. Nesse sentido, no livro *Memórias de uma Professora* durante o discurso como oradora, pode-se destacar alguns dos preceitos que estavam presente na formação da professora.

Sabemos que a criança tem espírito plástico e é capaz de incentivar-se por qualquer gesto do professor, assim sendo, o mestre bom e carinhoso ganhará muito cedo grande parte do coração infantil. Antes de tudo, a criança precisa ser compreendida pelo mestre. [...] Portanto, ser mestre é ter nos lábios a prece que dignifica, no pensamento a ideia que fecunda, produzindo frutos de valor e bondade. Ser mestre é possuir a abnegação dos fortes e num esquecimento de si mesmo, mergulhar-se em gestos de generosidade em favor do educando. (DIAS, 2010, p. 27).

Nesse contexto, é possível reconhecer uma formação para o magistério que valorizava a relação de afetividade entre professora e aluno, bem como os valores e ação que deveriam ser seguidas pelo docente, como o exercício da bondade e generosidade, além de renunciar a si mesmo em favor do estudante. Diante disso, conforme expõe Almeida (1998) era comum a aceitação da vocação e missão da mulher para o magistério, visto que essas mulheres compreendiam os benefícios, poderiam ser professoras e mães com a aceitação profissional e também com as bênçãos da Igreja Católica. Assim, foi amplamente divulgado na imprensa periódica educacional e feminina a vocação das mulheres em seguir o trabalho docente, além da profissão possuir um maior prestígio em



comparação com os trabalhos de governanta, parteira ou costureira, pois mesmo não sendo uma profissão um salário alto, ainda pagava melhor em relação aos outros trabalhos.

Outrossim, segundo a autora a feminização do magistério no Brasil ocorreu mediante várias causas, desde as transformações nas ideias da burguesia, as mudanças na sociedade destinadas ao trabalho remunerado exercido pela mulher, bem como a ascensão de uma ideologia que pregava a liberdade, a autonomia e a independência econômica, além das transformações ocorridas pela industrialização e a urbanização. Assim, tais fatores favoreceram o crescimento do movimento feminista com as suas reivindicações por melhores direitos educacionais, políticos e educacionais, sendo o magistério uma oportunidade profissional para obter independência e menos opressão. Dessa forma, Inácio, et al. (2009, p.07) ressalta que:

Ao consagrar a mulher professora por sua natureza materna capaz de professar na maternidade espiritual, interligava-se, concomitantemente, vida profissional e familiar. Este era o único caminho que se abria à possibilidade de uma ocupação para a mulher que não fosse só a do lar.

Diante disso, a feminização do magistério realizou-se por meio de um potencial de poder e de libertação, desafiando os preconceitos da sociedade, bem como a mulher ocupando outros espaços em que eram destinados apenas aos homens, assim a história do magistério primário feminino no Brasil é permeada pelas lutas das mulheres contra as ideologias patriarcais e como uma forma de resistência. Ademais, no livro *Memórias de uma Professora* Crisantina escreveu versos para os ex-alunos, dentre eles, faz-se necessário destacar os versos com o título: *Meu aluno trabalhoso* (2010).

Você, meu querido Fábio
De coração tão bondoso,
Mas um tanto trabalhoso
Quando no primeiro grau,
Fazia tantos, gracinhas,
Deixando a tia nervosa
E a classe em polvorosa
Com suas brincadeiras

Professora é como mãe,
Mesmo cheia de razão



Tem para o aluno perdão,
 Porém com toda energia
 Fazer séria advertência,
 Baderna não permitir
 Para o aluno corrigir
 E usar de consciência.
 (DIAS, 2010, p. 148).

Por meio dos versos, pode-se compreender a forma em que a professora atuava em sala de aula diante o aluno que não seguia o comportamento exemplar, ao narrar o fato de que o aluno de coração bondoso, mas que com as suas gracinhas, deixava a “tia nervosa”, bem como a representação da professora como uma mãe, na medida em que mesmo com a razão perdoa o aluno e ao realizar a advertência busca corrigi-lo.

Nesse sentido, ainda na atualidade no cotidiano escolar as profissionais da educação ainda são representadas pela figura da “tia”, uma forma da mulher mesmo em seu ambiente de trabalho manter uma ligação com a maternidade e o lar. Esse costume iniciou de acordo com Novaes (1995) no final da década de 50, quando as famílias da elite aprenderam a tratar as senhoras, e amigas dos seus pais de tias, como uma forma de facilitar o relacionamento com as crianças, na escola a criação desse hábito ocorreu quando as mães necessitaram entregar os seus filhos para as professoras, assim se referiam a professora como a tia boazinha e que já era conhecida da criança. Nesse sentido, Freire (2015, p. 20) destaca que:

Recusar a identificação da figura da *professora* com a da *tia* não significa, de modo algum, diminuir ou menosprezar a figura da *tia*, da mesma forma como aceitar a identificação não traduz nenhuma valoração à *tia*. Significa, pelo contrário, retirar algo fundamental à *professora*: sua responsabilidade profissional de que a exigência política por sua formação permanente faz parte.

Assim, tratar a professora de “tia” é uma forma de manter o anonimato docente, além de perder constantemente a identidade profissional, pois a professora ao ser apenas a “tia” não é considerada como a profissional formada para o exercício da educação de forma política e democrática, no qual poderá contribuir para a manutenção dos estereótipos de que o magistério é uma profissão feminina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Mediante o exposto, o presente trabalho buscou realizar uma análise dos livros autobiográficos *Memórias de uma Professora* (2010) e *Fragments de uma História* (2013) escritos pela professora primária da cidade de Barro-Ceará, Crisantina Monteiro Dias. Além disso, objetivou compreender as suas memórias construídas na atuação no ensino na cidade, bem como analisar a história de vida da professora, e compreender o momento em que emerge a figura feminina em sala de aula e a relação feita com a “tia” na contemporaneidade. Ademais, a pesquisa justifica-se pela falta dos estudos na historiografia da região e principalmente sobre a atuação da professora na educação da cidade, sendo reconhecida pela população como “a mestre que entende a educação como a arte de todas as coisas”.

Assim, durante o trabalho foi visto a história de vida da professora Crisantina, filha de agricultores, que mesmo com as dificuldades da época formou-se no curso normal no Colégio Teresa de Jesus em Crato. Dessa maneira, esses colégios buscavam formar mulheres para o magistério, segundo uma formação ligada as atividades do lar e para a maternidade, logo ocorreu a feminização do magistério, considerada como uma profissão essencialmente feminina. Além disso, por meio das passagens dos livros, foi possível compreender a escolha da professora em seguir à docência pela vocação, o valor patriótico e simbólico em que ela atribuía para o dia da independência do Brasil, bem como a sua valorização pela afetividade com o aluno, a renúncia de si mesmo para o benefício do discente e a sua luta por uma educação democrática.

Portanto, ao longo dos livros a professora realiza a escrita de si através das memórias construídas desde a sua formação no curso normal, bem como durante a atuação em sala de aula, em um contexto social precário que necessitava de desenvolvimento e ampliação. Além disso, através da análise das suas memórias foi possível entender de que forma os conhecimentos e valores estudados durante a formação contribuíram e influenciaram para a construção do seu entendimento sobre o processo de educação, a relação professora-aluno e até mesmo ao descobrir a sua vocação para o ensino.

REFERÊNCIAS



ALMEIDA, Jane Soares. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.

DIAS, Crisantina Monteiro. **Fragmentos de uma História**. Barro: HB gráfica e editora, 2013.

DIAS, Crisantina Monteiro. **Memórias de uma Professora**. Barro: HB gráfica e editora, 2010.

DINIZ, Margareth; GOULART, Natália. A escrita autoral de mulheres professoras. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 21, n. 2, p. 395-415, 2019.

FOUCAULT, M. A escrita de si. In: MOTTA, M. B. (Org.). **Ditos e escritos, vol. V: ética, sexualidade, política**. Trad. E. Monteiro e I. A. D. Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 141-157.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2015.

GOMES, Angela Maria de Castro. **Escrita de si, escrita da história**. Editora FGV, 2004.

INÁCIO, Clarissa Betanio et all. Ser Normalista, ser Professora nos “Anos Dourados”: Memórias de Professoras Primárias no Triângulo Mineiro nas décadas de 1940-1950. **Anais do VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil**. Campinas (SP): FE/UNICAMP, 2009.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 4. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1996. (Coleção Repertórios).

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary; PINSKY, CARLA B. (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2020. p. 443-48.

NOVAES, Maria Eliana. **Professora primária: mestra ou tia**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

RABELO, Amanda Oliveira; MARTINS, António Maria. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério. In: **Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. 2010. p. 6167-6176.

SANTOS SILVA, Sheila dos; MOREIRA, Maria Elisa Rodrigues. Escritas de si e espaço biográfico—revisão teórico-crítica. **Memento**, v. 7, n. 2, p. 15, 2016.



SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & realidade*, v. 20, n. 2, 1995.

TORRES, Maria Nahir Batista Ferreira; Oliveira Kênia Edjane Beserra de. Uma história da profissão docente: o curso normal e as filhas de santa tereza. *Anais VI CONEDU*. Campina Grande: Realize, 2019.

ST 08 - MEMÓRIA, CULTURA E TERRITORIALIDADES

Coordenadoras:

Suzyanne Valeska Maciel de Sousa (PPGH/UFPE), Camila Sousa de Sena Araújo (PPGH/UFPE)

Neste Simpósio Temático pretendemos socializar pesquisas de diversas áreas que queiram discutir os aspectos da produção historiográfica que envolvem movimentos sociais, pois compartilhar é condição da vida pública, de forma que a luta para garantir direitos exige apoio da coletividade. Entendemos, nesse contexto, que a memória tem um papel primordial na ressignificação do passado, o qual é sempre atualizado pelas questões do presente. Temos como foco discussões que problematizem numa perspectiva interdisciplinar os sujeitos inseridos em questões de conflitos territoriais, relações de poder e/ou lutas de classes, com diálogos que abrangem a memória, a história oral, o patrimônio, a narrativa ou os discursos no processo de pensar a escrita da história nas mais diversas temporalidades.

LAMPIÃO ENTREVISTADO: AS REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS CONSTRUÍDAS PELO LÍDER CANGACEIRO

Wesley Rodrigues Dutra
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG
wesley.duttra@gmail.com

Resumo: Em 4 de março de 1926, Lampião e os seus cangaceiros entraram na cidade de Juazeiro do Norte – CE, para se integrarem aos Batalhões Patrióticos e combaterem a Coluna Prestes que ameaçava os sertões do Nordeste brasileiro. Durante os dias que estiveram na cidade, os bandoleiros foram objeto da curiosidade da população local. Buscando um furo jornalístico, o médico do Crato, Otacílio Macêdo, conseguiu realizar uma entrevista com o “Rei do Cangaço”, sendo esta publicada no jornal *O Ceará*, no dia 17 de março de 1926. Objetiva-se no presente artigo discutir quais foram as representações elaboradas por Lampião sobre a sua vida e o cangaço. Para isso, tendo como base o método documental, utilizou-se como *corpus* da pesquisa a reportagem supracitada. Percebe-se que durante toda a entrevista Lampião buscou mostra-se ao público como uma vítima das injustiças sociais, alguém que precisou pegar em armas para honrar o nome da sua família e vingar-se dos seus inimigos. Ele fabricou uma



imagem para si que ia na contramão do discurso jornalístico que o pintava como “fera”, “assassino”, “bandido cruel” e “celerado”. Tinha-se a tentativa, por parte de Lampião, de ressignificar o discurso homogeneizante que o mostrava como bandido sanguinário e flagelador dos sertanejos.

Palavras-chave: Cangaço; Lampião; Jornalismo; Representação.

INTRODUÇÃO

Sobrado do poeta e “historiador brasileiro” João Mendes de Oliveira. Segundo o jornal *O Ceará*, de 17 de março de 1926, na frente da referida residência, crianças, jovens, homens, mulheres e pedintes aglomeravam-se na esperança de verem os “temíveis” cangaceiros ali hospedados. Certamente, a rotina da população da cidade de Juazeiro-CE tinha sido quebrada. A “Meca nordestina”³², que diariamente tinha romeiros passeando pelas ruelas e becos íngremes em busca de obterem as bênçãos do benemérito padre Cícero Romão Batista, estava atônita. A terra dos milagres³³ que desafiavam a ciência e até mesmo a própria religião católica romanizada, recepcionava os “ilustres” cangaceiros.

A mesma fonte revela que, na direção do sobrado onde os bandoleiros estavam acomodados, os populares se dirigiram em massa. Pode-se imaginar a curiosidade popular para ver o “grande” cangaceiro Lampião. O exótico estava ali exposto à exibição, à contemplação dos olhos curiosos, desejosos de dissecarem as vestes, a vida, a identidade e o cotidiano daquelas “feras”. Talvez muitos daqueles populares se questionassem sobre os cangaceiros: Como seriam? Como se vestiam? E o líder era realmente um “demônio encarnado”? Aos olhos daquele povo, gente comum, provavelmente tivesse o desejo não só de vê-los, talvez até mesmo tocá-los e escutar as histórias mirabolantes, ousadas e cruéis daqueles homens das armas.

Ao verem os bandidos, a admiração para com as suas vestes deve ter impressionado aqueles olhares de “beatos e romeiros” do padre Cícero, afinal, aquela era

³² Ver: BARROS, Luitgarde Oliveira Cavalcanti. **Juazeiro do Padre Cícero**: a terra da Mãe de Deus. 2.ed. Fortaleza: Editora IMEPH, 2008. Na obra, a autora buscou minuciosamente, através dos caminhos da antropologia, analisar a figura do padre Cícero, a cultura e religião local. Recorreu, para isso, a um estudo da própria constituição da cidade de Juazeiro.

³³ Para um aprofundamento sobre a questão do primeiro milagre em Juazeiro, cuja hóstia transformou-se em sangue na boca da beata Maria de Araújo, ver: FORTI, Maria do Carmo Pagan. **Maria do Juazeiro**: a beata do milagre. São Paulo: Annablume, 1999.



a primeira vez que o bando de Lampião estava em Juazeiro³⁴. O médico da cidade do Crato, Otacílio Macêdo, correspondente do jornal *O Ceará*, ao ficar sabendo da notícia, foi ao encontro de Lampião, “maior líder cangaceiro”, para obter uma entrevista, o que seria um furo jornalístico e grande feito. Macêdo obteve êxito. No dia 17 de março de 1926, o jornal de Fortaleza *O Ceará*, publicou a entrevista concedida por Lampião, primeira e única do “Rei do Cangaço”, até onde se tem notícia.

Objetiva-se no presente artigo discutir quais foram as representações elaboradas por Lampião sobre a sua vida e o cangaço. Para isso, tendo como base o método documental, utilizou-se como *corpus* da pesquisa a reportagem supracitada, publicada no jornal *O Ceará*, na edição de 17 de março de 1926³⁵.

ENTRE DITOS E NÃO DITOS: REPRESENTAÇÕES E IMAGENS CONSTRUÍDAS POR LAMPIÃO SOBRE A SUA VIDA

Poetizando o feito de Otacílio Macêdo, João Martins de Athayde (2000, p. 84), narrou o episódio da seguinte forma:

Um repórter da Gazeta
Com Lampião quis falar
No meio da multidão
Quase não pôde passar
Machucando muita gente
Pôde finalmente
Com Lampião conversar

Ali se cumprimentaram,
E começou o jornalista
Da vida de Lampião

³⁴ Para um aprofundamento sobre a articulação do convite para que Lampião se integrasse ao Batalhão Patriótico e os detalhes da sua estadia na cidade de Juazeiro do Norte, ver: GRUNSPAN-JASMIN, Élise. O “Capitão” Lampião. *In*: GRUNSPAN-JASMIN, Élise. **Lampião, senhor do sertão: vidas e mortes de um cangaceiro**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. p. 95-115. MELLO, Frederico Pernambucano de. O capanga da lei. *In*: MELLO, Frederico Pernambucano de. **Benjamim Abrahão: entre anjos e cangaceiros**. São Paulo: Escrituras Editora, 2012. p. 79-92. MELLO, Frederico Pernambucano de. Prestes x Lampião. *In*: MELLO, Frederico Pernambucano de. **Benjamim Abrahão: entre anjos e cangaceiros**. São Paulo: Escrituras Editora, 2012. p. 93-110.

³⁵ Parte da discussão aqui apresentada é produto da dissertação de mestrado defendida junto a Universidade Federal da Paraíba. Para aprofundamento, ver: DUTRA, Wesley Rodrigues. **Nas trilhas do "Rei do Cangaço" e de suas representações (1922-1927)**. 2011. 157 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.



Saber por uma entrevista,
 Narrou tintim por tintim
 Do princípio até o fim
 Sem nada perder de vista

Começou logo a conversa
 De uma forma animada
 Lampião tinha a linguagem
 Muito desembaraçada,
 Mostrando sua importância
 Falando com arrogância
 Como quem não via nada.

Para a história do cangaço a entrevista é de grande importância e valor devido o ineditismo e a riqueza de detalhes que se pode apreender. Lampião ganhava voz, sua fala seria moldada pelas “letras redondas” do jornal. Muitos teriam condições de conhecer a forma de pensar daquele líder cangaceiro.

Mesmo com o crivo questionador do entrevistador a conduzir o diálogo para obter as respostas desejadas, Lampião também soube usufruir desse mecanismo para construir uma representação de si, constituída de seus interesses pessoais e, certamente, objetivando a difusão de uma imagem junto ao público leitor. Essa preocupação com a divulgação de uma imagem que o favorecesse também pode ter sido o motivo pelo qual Lampião, em 1936, se deixou filmar e fotografar pelas lentes de Benjamim Abrahão. Ele ia sendo fabricado de acordo com os interesses da sua época e do lugar social dos seus interlocutores, mas ao mesmo tempo, o próprio Lampião se fabricava através da autoimagem que ele tentava passar para a mídia.

Ao ganhar voz através do jornal, o chefe cangaceiro teve a possibilidade de mostrar outra versão; pôde, desta feita, instituir a sua verdade em detrimento daquelas veiculadas e disseminadas pelos jornais. Não se tem como saber até que ponto a entrevista foi recortada e editada pelo médico cratense e o redator do jornal, pois, em uma época em que não havia gravador como mecanismo de entrevista, fica difícil aferir questões como linguajar e formas de expressão do entrevistador atravessando a fala do entrevistado. Em essência essa entrevista revelou facetas dessa imagem que Lampião queria tornar pública.

O diálogo travado entre Otacílio Macêdo e Lampião, apresenta-se carregado de interesses, encenações, intencionalidades e representações construídas por entrevistador e entrevistado. A entrevista e a sua transcrição no jornal contribuíram para a fabricação



de uma representação que conduziu à elaboração de outras representações sobre o “Rei do Cangaço”.

De todo modo, é evidente que Macêdo não poderia modificar muito as palavras de Lampião inventando respostas não dadas pelo mesmo, pois ele, possivelmente, tinha em mente está lidando com um bandido, um bandido que sabia ler, não tinha nada a perder e gostava de acompanhar o noticiado ao seu respeito. Assim, caso não gostasse do escrito, o bandoleiro poderia voltar para tomar satisfação sobre o dito. Naquelas veredas nordestinas todos sabiam ser melhor não ter inimidade com cangaceiros, pois esses eram vingativos e, mesmo demorando, cumpriam suas promessas de vingança.

Chandler narrou as impressões que Otacílio Macêdo teve no que diz respeito ao seu entrevistado:

[...] Lampião se portou de maneira calma e decidida. Embora seu linguajar fosse rude, falava sem se perturbar, olhando atentamente para seu interlocutor, e pensando suas palavras. Era sério, nunca sorria, e só falava para responder as perguntas. Dava a impressão de que estava perfeitamente consciente de sua própria importância e gostando de ser alvo da curiosidade popular. É preciso notar que Lampião não era indiferente à imagem que dele fazia o povo. Lia os jornais e revistas, quando os encontrava, ou talvez mandava que lessem para ele, pois é possível que não fosse um consumado leitor. Interessava-se sobretudo pelas notícias referentes a sua pessoa, e ficava muito zangado quando encontrava algum comentário que achava errado ou injusto (CHANDLER, 1980, p. 90).

Para Lampião aquela entrevista configurava-se como uma oportunidade de “desmontar” imagens construídas sobre ele. Então, no decorrer da mesma, ele tomou a postura de injustiçado e fez uso do discurso de vítima do contexto social e das circunstâncias do destino, os quais o teriam impulsionado para o banditismo. Tinha-se aí um embate de representações onde a arena fora as páginas dos jornais: enquanto de um lado os noticiários construía sobre Lampião uma imagem de bandido sanguinário, o cangaceiro, fazendo uso de uma tática defensiva, elaborou outra representação sobre si, almejando mostrar o seu lado sobre os fatos inerentes a sua vida.

Se havia o interesse de Otacílio Macêdo em instituir uma imagem e representação sobre Lampião que fosse hegemônica e coerente com a concepção de bandido, tão cara à



elite da época, Lampião também usou de uma tática para instituir a sua autoimagem, na contramão das representações que eram produzidas sobre ele pelos seus inimigos.

Diante de uma estratégia de representação elitista que buscava oficialmente se instituir como hegemônica, Lampião fez uso de um contradiscurso para mostrar-se como injustiçado. No entanto, é oportuno lembrar a necessidade de se atentar para a particularidade de estarem ambos os discursos limitados: o do entrevistador encontrava os limites da fala de Lampião, até onde o cangaceiro permitia que a entrevista fosse e se aprofundasse; por outro lado, o “Rei do Cangaço” encontrava as limitações impostas por Otacílio Macêdo, o qual ponderava e conduzia a entrevista. Havia na entrevista limites e fraturas que iam delimitando-a. A entrevista, assim como a história, “se define inteira por uma *relação da linguagem com o corpo* (social) e, portanto, também pela sua relação com os *limites* que o corpo impõe, seja à maneira do lugar particular de onde se fala, seja à maneira do objeto outro (passado, morto) do qual se fala” (CERTEAU, 2008, p. 77, grifos do autor).

Como a condição de vítima se inscrevia no discurso de Lampião, duas vias interpretativas abriam-se, seguindo a perspectiva teórica de Chartier. De um lado, tinha-se a identidade social de Lampião “como resultado [...] de uma relação de força entre as representações impostas por aqueles que têm poder de classificar e de nomear” (CHARTIER, 2002, p. 73), nesse sentido, os responsáveis seriam os jornais e as autoridades governamentais. Por outro lado, tinha-se “que considerar o recorte social objetivado como a tradução do crédito concedido à representação que cada grupo faz de si mesmo”, ou seja, o “Rei do Cangaço” tentou forjar uma nova representação.

A voz de Lampião chegava pela primeira vez aos jornais, após nove anos de sua presença no universo do cangaço. Aos vinte e sete anos, o chefe mais temido nos rincões nordestinos já se configurava como um líder de pulso naquelas terras, uma inteligência voltada ao banditismo e ao crime. A genealogia de sua trajetória seria feita por ele, na busca de mostrar ao leitor o porquê de ter abraçado aquela vida clandestina. Talvez ele pretendesse comover o público com a narrativa do sofrimento que se abateu sobre ele e sua família, contribuindo para uma desvinculação da sua imagem daquela de bandido miserável, sanguinário e despudorado que matava apenas por prazer.



De “pacato” almocreve, Lampião foi, gradativamente, se tornando o homem e o nome mais perseguido nas décadas de 1920 e 1930, pois seu nome, por si só, segundo os relatos jornalísticos da época, já se relacionava com o mal e a criminalidade. Lampião buscou com a entrevista mudar essa imagem:

Chamo-me Virgulino Ferreira da Silva e pertencço à *humilde família Ferreira* do Riacho de São Domingos, município de Vila Bela. Meu pai, *por ser constantemente perseguido* pela família Nogueira e em especial por Zé Saturnino, nossos vizinhos, resolveu retirar-se para o município de Água Branca, no estado de Alagoas. *Nem por isso cessou a perseguição.* Em Água Branca, foi meu pai, José Ferreira, *barbaramente assassinado* pelos Nogueira e Saturnino, no ano de 1917. *Não confiando na ação da justiça pública, por que os assassinos contavam com a escandalosa proteção dos grandes, resolvi fazer justiça por minha conta própria,* isto é, vingar a morte do meu progenitor. Não perdi tempo e resolutamente arrumei-me e enfrentei a luta. Não escolhi gente das famílias inimigas para matar, e efetivamente consegui dizimá-las consideravelmente (O CEARÁ, 17 mar. 1926, grifos nossos).

Através da sua narrativa Lampião representou-se como se tivesse sido obrigado a pegar em armas, pois era preciso honrar o nome da sua família e os seus mortos.

A coisa mais sagrada do código ético sertanejo, a família, havia sido ferida no seu âmago. A mãe morta por meio de um infarto fulminante, atribuído pelos filhos ao desgosto de ver-se degredada de suas terras, suas raízes, e o pai, assassinado de forma brutal e injusta. Desenhou o caminho a ser seguido, qual seja, a única solução vista por ele fora vingar e honrar o nome da família através do cano do rifle e da ponta da faca. A vingança era o único caminho e se constituía numa justificativa plausível para aquela sociedade na qual vigorava um primitivo código de honra e vingança.

As palavras de Lampião buscavam históriá-lo, autobiografar, se contrapor aos discursos disseminados na imprensa sobre ele, instituir sua própria imagem/representação. Palavras simples – “humilde”, “perseguido”, “barbaramente” -, mas com significados fortes, foram saltando na sua fala. Essas palavras iam dando sentido e forma ao discurso do cangaceiro. Seu “cartão de apresentação” vinha cravejado pela tristeza de um início de vida infeliz, mas, ao mesmo tempo, trazia, subjetivamente, a marca de sua valentia, de não temer a luta.



Lampião pretendeu recriar discursivamente seu passado, um passado que não vinha à tona nos discursos e representações daqueles que buscavam desqualificá-lo e manchar a sua imagem. Na entrevista, buscou representar aquilo que faltava, mostrar o outro lado da moeda, uma face oculta. Talvez Lampião pretendesse marcar seu passado, dar um lugar a si através da linguagem, assim como faz o historiador através da operação historiográfica o qual, por meio do ato da escrita, expõe suas concepções sobre o passado: “‘Marcar’ um passado, é dar um lugar à morte, mas também redistribuir o espaço das possibilidades, determinar negativamente aquilo que está por fazer e, conseqüentemente, utilizar a narratividade, que enterra os mortos, como um meio de estabelecer um lugar para os vivos (CERTEAU, 2008, p. 107).

Nesse caso, Lampião almejava estabelecer um outro lugar para si, para além do estigma de bandido. Um lugar de filho, de pessoa humilde ultrajada e oprimida pelos poderosos da terra, um lugar de rebelde e vingador, um lugar de herói.

Lampião era um homem midiático, gostava dos holofotes e de todas as atenções voltadas para si, devia sentir prazer ao ver o seu nome estampado nos jornais, haja vista que mesmo aqueles que nunca o viram pessoalmente, conheceram-no através da imprensa que divulgava seu nome e seus feitos. Ele foi fabricado noticiosamente, pois, graças às escrituras, “os seres vivos são ‘postos num texto’, transformados em significantes das regras (é uma contextualização) e, por outro lado, a razão ou *Logos* de uma sociedade ‘se faz carne’ (trata-se de uma encarnação)” (CERTEAU, 2008, p. 231). “Encarnado” em um escrito, ganhando novos significados, essa era a dinâmica jornalística em torno de Lampião.

Sobre a sua estadia no Juazeiro, aquele era um momento de felicidade. Felicidade por ter conhecido o Pe. Cícero, o “santo de Juazeiro”, e ter pisado naquele solo sagrado o qual todo bom nordestino devia visitar pelo menos uma vez na vida. Aquela era uma das maiores vitórias. O próprio ato de tomar a bênção ao “Padim” apresentava-se, simbolicamente, como uma proteção, um escudo a livrá-lo de futuros infortúnios.

Em um segundo momento, a ida a Juazeiro significava a oportunidade de sair do banditismo e tornar-se um legalista, ganhando armas e, principalmente, a admiração dos populares, coisa que Lampião já tinha adquirido por meio das suas facetas nas caatingas e povoados sertanejos.



Voltando à entrevista em análise, para ganhar a confiança de Lampião, o médico cratense pediu um autógrafo ao cangaceiro. Com esse gesto, Lampião ficou lisonjeado e, ao mesmo tempo, embaraçado. Sem saber o que escrever, ele perguntou os dizeres a serem anotados no papel. Ficando firmado:

Juazeiro, 6 de março de 1926.
 Para... e o Coronel...
 Lembrança de EU.
 Virgulino Ferreira da Silva.
 Vulgo Lampião (O CEARÁ, 17 mar. 1926).

Interessante e peculiar no trecho acima são os silêncios, as lacunas no escrito/autógrafo de Lampião, uma particularidade que pode passar despercebida. Como afirmou Certeau (2008, p. 90), ao trabalhar a Operação Historiográfica, a história também se define pelo que ela exclui (ausências), pelos seus silêncios. Nesse caso particular, o jornal *O Ceará* optou por não expor as pessoas às quais se destinava aquele autógrafo: “Para... e o Coronel...”. Quem seria esse coronel que receberia tal lembrança de Lampião? Essas reticências teriam sido apenas um mecanismo tipográfico ou foram intencionalmente colocadas para proteger pessoas importantes, coiteiros de Lampião no Ceará? Infelizmente, não se tem tais respostas, ficando as indagações em aberto.

A entrevista aos poucos ganhou tons mais incisivos, fugindo da cordialidade inicial entre entrevistador e entrevistado. As perguntas ficaram mais ousadas. Apelando para a capacidade de Lampião ser dotado de consciência e sentimento no referente aos crimes, roubos e crueldades por ele praticados, o médico lançou a desconcertante indagação: “Não se comove a extorquir dinheiro e ‘variar’ propriedades alheias?” (O CEARÁ, 17 mar. 1926). Talvez com um pouco de indignação diante da pergunta feita, Lampião foi astucioso, respondendo-a prontamente: “Oh! Mas eu nunca fiz isto. Quando preciso de algum dinheiro, mando pedir ‘amigavelmente’ a alguns camaradas” (O CEARÁ, 17 mar. 1926, grifos nossos).

O cangaceiro tentou desvincular a sua imagem daquela que o mostrava como um saltador. Representava-se como uma pessoa que pacificamente recorria aos benevolentes amigos, alguém que humildemente clamava e carecia de ajuda devido às desventuras financeiras provocadas por sua circunstância de vida. No entanto, salientou que quando



não era atendido pelos aventos, ele se sentia no direito de ir buscar o dinheiro, pois essa era a única maneira encontrada para conseguir manter o seu grupo e atividades: “Consigo meios para manter meu grupo pedindo recursos aos ricos e tomando à força aos usurários que miseravelmente se negam de prestar-me auxílio” (O CEARÁ, 17 mar. 1926).

Como afirmava Gustavo Barroso (1917), no referente à questão da arraigada ética sertaneja havia uma estigmatização/demonização do roubo. Lampião usou ao seu favor a indagação feita por Macêdo, pois não se identificava como um ladrão, sendo um insulto que ele não aceitaria em hipótese alguma. Ele se autorrepresentou nesse fragmento como aquele que pede, um necessitado que precisa dos amigos.

Conforme Otacílio Macêdo, Lampião em alguns momentos ao longo da entrevista, aproximou-se da janela do sótão e atirou moedas aos populares aglomerados na frente da residência que almejavam conhecê-lo e aos seus “cabras”. A tática/prática da esmola talvez viesse a contribuir, na ótica de Lampião, com essa posição de construir uma nova imagem sobre si. Nesse caso, a imagem de um homem caridoso, que tirava dos ricos e distribuía com os pobres, representação utilizada por muitos marxistas a partir da década de 1950³⁶.

Segundo afirmou o jornal, Otacílio Macêdo ficou tão admirado com a atitude tomada por Lampião que perguntou ao “Rei do Cangaço” quanto distribuiu com o povo de Juazeiro durante o curto tempo na cidade, obtendo a resposta: “mais de um conto de réis” (O CEARÁ, 17 mar. 1926), quantia bastante significativa para ser dada em esmolas. A preocupação de Lampião em passar uma boa imagem aos cidadãos juazeirenses talvez fosse até uma maneira de impressionar o padre Cícero e levá-lo a acreditar que nem tudo noticiado pela imprensa sobre o bandoleiro e seu bando condizia com a verdade e que o mesmo estava disposto a abandonar a vida de cangaceiro para tornar-se um legalista.

Na sequência da entrevista Macêdo perguntou a Lampião se ele estava rico, pois segundo noticiavam os jornais, ele era portador de vultosa fortuna. Tentando desmentir os boatos, Lampião foi pragmático: “Tudo quanto tenho adquirido na minha vida de

³⁶ Para aprofundamento da questão, ver: PERICÁS, Luiz Bernardo. **Os Cangaceiros**: ensaio de interpretação histórica. São Paulo: Boitempo, 2010; FACÓ, Rui. **Cangaceiros e Fanáticos**. Rio de Janeiro: Civ. Brasileira, 1983; HOBBSAWN, Eric. **Bandidos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.



bandoleiro mal tem chegado para as vultosas despesas do meu pessoal – aquisição de armas, convindo notar que muito tenho gasto, também com a distribuição de esmolas aos necessitados” (O CEARÁ, 17 mar. 1926).

Percebe-se que sempre a ideia de caridoso e mantenedor do bando, ia sendo alimentada e reiterada pelo próprio Lampião quando se tocava no assunto sobre a sua suposta riqueza. As palavras do “Rei do Cangaço” buscavam maquiagem seus roubos e crimes, sepultando as representações dominantes, constituindo por meio da sua narrativa um outro sujeito, sendo esta uma tentativa de expor a visão que tinha de si mesmo, de induzir e encaminhar os leitores por outras veredas discursivas. Conforme Certeau (2008, p. 107): “A escrita representa o papel de um rito de sepultamento; ela exorciza a morte introduzindo-a no discurso”.

A entrevista transcorria normalmente, apesar do clima de tensão que a envolvia, pois os cangaceiros viam Macêdo com desconfiança, como o próprio entrevistador relatou no jornal: “Os cangaceiros observavam-nos com um misto de simpatia e desconfiança” (O CEARÁ, 17 mar. 1926). Em determinado momento a conversa foi interrompida por uma velha “romeira”. Ela adentrou no recinto portando um “crucifixo de latão ordinário” (O CEARÁ, 17 mar. 1926) para presentear Lampião. A entrega do presente veio acompanhada das palavras: “Stá aqui seu coroné Lampião, que eu trouxe para vomecê” (O CEARÁ, 17 mar. 1926). Aquela senhora representava a ambiguidade das concepções e imagens construídas sobre Lampião, sendo o presente uma forma de reconhecer a importância de Lampião e a admiração despertada por ele em algumas pessoas.

Na boca da idosa ecoou o nome “coroné”; percebe-se pelo título de coronel, só conferido aos poderosos proprietários de terra e mandatários, já ter o cangaceiro reconhecimento do seu poder no meio social. Configurava-se como um coronel, figura tão cara e respeitada naquele meio de dominação, no qual a palavra dos poderosos era lei a ser seguida fielmente³⁷, pois esses homens tinham prestígio tanto na esfera pública como na privada. Como lembra Janotti (1992, p. 41-42): “O coronelismo não foi apenas uma extensão do poder privado, mas o reconhecimento da força de alguns mandatários pelo beneplácito do poder público”.

³⁷ Ver: FORTUNATO, Maria Lucinete. **O Conceito de Coronelismo e a Imagem do Coronel**: de símbolo a simulacro do poder local. Campina Grande: EDUFCG, 2008.



Lampião só se diferenciava dos outros coronéis por ser considerado um ilegal, um bandido sem terras e “curral eleitoral”. Enquanto os outros tinham a política como meio de legitimação de sua autoridade, o “Rei” cangaceiro tinha as armas e seu temível bando que o transformou em um poder no sertão, um coronel nômade que tinha impunha medo, travava acordos com coiteiros e outros coronéis poderosos locais em troca de favores e proteção. “Solidamente enraizada na proteção e na lealdade, a sociedade rural repousava na troca de favores, de homem para homem. O coronel oferecia proteção e exigia irrestrita adesão” (JANOTTI, 1992, p. 57).

As palavras de Lampião confirmavam o seu poder naquela região, exercido por meio das trocas de favores: “Não tenho tido propriamente protetores. A família Pereira, de Pajeú, é que tem me protegido, mais ou menos. Todavia, conto por toda parte com bons amigos, que me facilitam tudo e me consideram eficazmente quando me acho muito perseguido pelos governos” (O CEARÁ, 17 mar. 1926).

O presente da “velha senhora” guardava a simbologia do Sagrado e, subjetivamente, inscrevia sobre ele o desejo de proteção, talvez uma vida longa para o cangaceiro. Diante daquele ato simples, o chefe cangaceiro interpelou: “Este santo livra a gente de balas? Só me serve si for milagroso. Depois, respeitosamente, beijou o crucifixo e guardou-o no bolso. Em seguida tirou da carteira uma nota de 10\$000 e gorgetou a romeira” (O CEARÁ, 17 mar. 1926).

Pode-se concluir através da entrevista que essa nova imagem de Lampião seria lapidada como um discurso dado a ler pelos jornais, tendo ele a oportunidade de ser, naquele momento, mesmo com as interferências e direcionamentos do entrevistador, autor do seu discurso e imagem social. Assumi o lugar de uma voz ativa através da qual buscou refazer sua imagem e defender suas posições quebrando o ciclo da unilateralidade discursiva que, via de regra, o representava como um monstro. Segundo Certeau (2008, p. 232):

O sofrimento de ser escrito pela lei do grupo vem estranhamente acompanhado por um prazer, o de ser reconhecido (mas não se sabe por quem), de se tornar uma palavra identificável e legível numa língua social, de ser mudado em fragmento de um texto anônimo, de ser inscrito numa simbólica sem dono e sem autor.



Tanto Otacílio Macêdo quanto Lampião tinham interesses não revelados, mas que podem ser identificados ao se debruçar sobre a entrevista. O primeiro buscou um furo jornalístico, algo inédito; o segundo pretendia passar uma imagem oposta àquela difundida, a que o representava como bandido despudorado e sanguinário.

Tanto entrevistador como entrevistado buscaram ser cautelosos no uso das palavras. Pretendendo esmiuçar toda a vida do “bandoleiro”, Macêdo indagou: “Não pretende abandonar a *profissão*?” (O CEARÁ, 17 mar. 1926, grifo nosso). O documento permite pensar que o entrevistador através dessa pergunta demonstrou de forma nivelada uma ironia, pois, conforme a linha de pensamento da elite, o cangaço lampiônico era uma espécie de máquina de obtenção de dinheiro, extorsão e roubo.

A resposta do cangaceiro acabou por legitimar a forma de pensar do médico cratense: “Se o senhor estiver em um negócio, e for se dando bem com ele, pensará porventura em abandoná-lo? Pois é exatamente o meu caso. Porque vou me dando bem com este ‘negócio’, ainda não pensei em abandoná-lo” (O CEARÁ, 17 mar. 1926). Essa ideia foi reiterada por Lampião no final da entrevista quando questionado sobre o seu futuro e do cangaço: “Estou me dando bem no cangaço, e não pretendo abandoná-lo. Não sei se vou passar a vida toda nele. Preciso trabalhar ainda uns três anos. Tenho de visitar alguns amigos, o que não fiz por falta de oportunidade. Depois, talvez me torne um comerciante” (O CEARÁ, 17 mar. 1926). Os “amigos” citados por Lampião, na realidade, eram inimigos.

Lampião utilizou o termo “trabalho” vinculado ao cangaço, explicitando a visão do cangaceirismo como uma ocupação profissional. Desse modo, ele novamente buscava fugir da imagem de bandido. Colocava seu “ofício” como um negócio/trabalho que ia dando certo.

Ele pretendeu aproximar-se dos grupos minoritários da sociedade, se mostrando como um igual. Mostrou valorizar as classes dominantes, “agricultores, fazendeiros e comerciantes”, que compunham o grupo conservador no Nordeste. O agradar os trabalhadores passava pelo crivo de tentar convencê-los de uma “verdade”, a “verdade” de Lampião, a imagem que ele fazia de si e estava buscando transmitir. Por outro lado, o elogio às camadas dominantes também tinha uma função, a de manter sua aliança com os protetores, os coiteiros. Segundo o jornal *O Ceará*, Lampião teria afirmado:



Gosto geralmente de todas as classes. Aprecio de preferência as classes conservadoras - agricultores, fazendeiros, comerciantes, etc., por serem os homens do trabalho [tanto é que ele pretendia ser comerciante se conseguisse abandonar o cangaço]. Tenho veneração e respeito pelos padres, porque sou católico. Sou amigo dos telegrafistas, porque alguns já me tem salvo de grandes perigos. Acato os juizes, porque são homens da lei e não atiram em ninguém. Só uma classe eu detesto: é a dos soldados, que são meus constantes perseguidores. Reconheço que muitas vezes eles me perseguem porque são sujeitos, e é justamente por isso que ainda poupo alguns quando os encontro fora da luta (O CEARÁ, 17 mar. 1926).

Corroboramos com a historiadora Auricélia Lopes Pereira (2000, p. 159) quando afirma:

Lampeão construiu no Ceará uma arte de existência, uma estética de vida marcada pela tradição do bom cangaceiro. Constituiu para si um lugar de sujeito outro, nele inscreve estratégias de cooptação que se deslocam a partir de duas posturas: evitar atos violentos; distribuir esmolas à população.

Lampeão admitiu respeitar o Ceará, deixando claro não ter inimigos naquela região, mas uma arraigada e forte teia de amigos/coiteiros poderosos ou não, que garantiam que, quando muito perseguido pelas forças volantes, o “Rei do Cangaço” e seu bando conseguissem encontrar a paz almejada nas terras cearenses.

O cangaceiro, por meio da entrevista, além de mostrar a sua versão sobre a vida adotada, tentou mostrar-se superior àqueles que estavam no seu encalço. Aos seus perseguidores, o recado foi claro e sem delongas, como se quisesse enfatizar a sua força e invulnerabilidade, apesar de toda a perseguição e ferimentos: “Já recebi quatro ferimentos graves. Dentre estes, um na cabeça, do qual só por um milagre escapei [...] Por isso, como o senhor vê, estou forte e perfeitamente sadio, sofrendo, raramente, ligeiros ataques reumáticos” (O CEARÁ, 17 mar. 1926).

Também buscou mostrar o tamanho do seu poder, afirmando a incapacidade das autoridades de persegui-lo e obter êxito na sua captura. De maneira irônica esclareceu: “Tenho bons amigos por toda parte, e estou sempre avisado do movimento das forças” (O CEARÁ, 17 mar. 1926), mantendo dentro dos seus “domínios” um excelente serviço



de espionagem, segundo ele dispendioso, mas necessário. Lampião ia atuando nos sertões como um poder paralelo ao oficial:

Tenho conseguido escapar à tremenda perseguição que me movem os governos, brigando como louco e correndo rápido como vento quando vejo que não posso resistir ao ataque. Além disso, sou muito vigilante, e confio sempre desconfiando, de modo que dificilmente me pegarão de corpo aberto (O CEARÁ, 17 mar. 1926).

Para legitimar-se, o “Rei do Cangaço” ia desqualificando o outro, apresentando as forças volantes como um bando de sujeitos cruéis e sem caráter, os quais cometiam atrocidades desumanas e jogavam a culpa nos cangaceiros. Em defesa própria ele reconheceu ter cometido, em alguns momentos de sua caminhada, “violência e depredações”, mas fez para vingar-se dos perseguidores e como represália aos inimigos, pois primava pelo respeito aos pobres e humildes: “Tenho cometido violências e depredações vingando-me dos que me perseguem e em represália a inimigos. Costumo, porém, respeitar as famílias, por mais humildes que sejam, e quando sucede algum do meu grupo desrespeitar uma mulher, castigo severamente” (O CEARÁ, 17 mar. 1926). É perceptível que Lampião apresentava aos leitores que os seus subordinados seguiam um “código de respeito” para com as camadas mais carentes.

Os cangaceiros temiam passar para a posteridade como sujeitos covardes. Isso fazia com que creditassem a sua palavra todo um respeito, tendo essa um valor exacerbado, pois homem de respeito era homem de palavra. Um dos fatores para que Lampião não abandonasse a vida de bandoleiro era o medo de ser representado socialmente como covarde por sair do cangaço para viver em outra região. Por outro lado, ele tinha consciência que se saísse do cangaço não cessaria a perseguição, pois, ao contrário do que aconteceu com outros cangaceiros que saíram do cangaço e assumiram uma vida pacata, a fama do “Rei do Cangaço” tinha tomado tamanha proporção que o cangaceirismo tornara-se um caminho sem volta:

Até agora não desejei abandonar a vida das armas, com a qual já me acostumei e sinto-me bem. Mesmo que assim não sucedesse, não poderia deixá-la, porque os inimigos não se esquecem de mim, e por isso eu não posso e nem devo deixá-los tranquilos. Poderia retirar-me para um lugar longínquo, mas julgo que seria uma covardia, e não quero nunca passar por um covarde (O CEARÁ, 17 mar. 1926).



Para a legitimação do seu nome como “Rei do Cangaço”, ele desqualificou algumas vezes à imagem do seu antecessor, Antônio Silvino, o qual, na época em que atuava como cangaceiro nos sertões, ganhara dos jornais o mesmo título. Na perspectiva de Lampião, o Nordeste não tinha espaço para dois reis, aquilo era algo inaceitável, impensado. Ele queria um reinado exclusivo, sem antecessores, sem sucessores. Ao referir-se a Silvino, suas palavras traziam um tom de desprezo: “Penso que Antônio Silvino foi um covarde, porque se entregou às forças do governo em consequência de um pequeno ferimento. Já recebi ferimentos gravíssimos e nem por isso me entreguei à prisão” (O CEARÁ, 17 mar. 1926). No seu discurso e autorrepresentação, ele era mais forte, não sucumbira aos ferimentos e continuava impondo-se às autoridades.

O folclorista Leonardo Mota narrou no seu livro, *No Tempo de Lampião* (2002), uma entrevista feita com Antônio Silvino que, desde novembro de 1914, estava preso na Penitenciária de Recife. Na referida entrevista o cangaceiro fez questão de representar Lampião como um sujeito de sorte, que nascera em tempos mais prósperos, sabendo usar essa circunstância a seu favor. Segundo Silvino, aí estaria o sucesso das empreitadas de Virgolino, já que no passado, no seu tempo de líder cangaceiro, o trabalho era bem maior para sustentar o seu reinado e fama.

- Silvino, que é que você me diz de Lampião?
- Ah, seu Dr., Lampião é um Prinspe!
- Príncipe por quê?
- Veio depois de mim. Os tempos são outros. As armas tão mais aperfeiçoada. Não falta quem lhe dê tudo. Caixeiro viajante não é besta para se esquecer de levar presente de bala para ele. A força quer é só se encher de dinheiro no sertão. O mundo todo virou revoltoso. Os governos deixam de mão os cangaceiros porque não tem tempo nem de cuidar dos revoltoso. Não tenho dúvida: Lampião é um Prinspe! (MOTA, 2002, p. 18, grifos do autor).

Especificamente tratando da sua estadia no Juazeiro, o cangaceiro se sentia honrado em ver-se sob a proteção do padre Cícero. Devia ser algo extremamente gratificante para os bandoleiros. O próprio Lampião reforçava a sua admiração para com o sacerdote e o respeito que tinha pelo estado do Ceará, por ser uma terra onde encontrava numerosos aliados e o benemérito Cícero:



Sempre respeitei e continuo a respeitar o estado do Ceará, porque aqui não tenho inimigos, nunca me fizeram mal, e além disso é o estado do padre Cícero. Como deve saber, tenho a maior veneração por esse santo sacerdote, porque é o protetor dos humildes e infelizes, e sobretudo porque há anos protege minhas irmãs, que moram nesta cidade. Tem sido para elas um verdadeiro pai (O CEARÁ, 17 mar. 1926).

Respeitador e preocupado com a família, essas duas imagens o cangaceiro desejava que fossem difundidas. Esse trecho da entrevista mostra o reconhecimento e gratidão de Lampião para com o padre Cícero devido à proteção por este dispensada aos seus parentes. Talvez a imagem do padre Cícero como “protetor dos humildes e infelizes” viesse a respingar em Lampião ao travar essa união com o “santo de Juazeiro”, reafirmando a imagem que o “Rei do Cangaço” tentava construir de bom homem que ajudava aos necessitados.

É relevante salientar que, apesar de toda a especulação sobre a estadia de Lampião na cidade, os reais motivos da sua presença eram desconhecidos pela grande maioria da população, como também envoltos de contradições. Tentando esclarecer o ocorrido, Otacílio Macêdo inquiriu Lampião sobre a questão, obtendo resposta contundente e enfática: “Vim agora ao Cariri porque desejo prestar meus serviços ao governo da nação. Tenho o intuito de incorporar-me às forças patrióticas do Juazeiro, e com elas oferecer combates aos rebeldes” (O CEARÁ, 17 mar. 1926). Assim, o cangaceiro colocava-se como opositor da Coluna Prestes, não era um rebelde, mas um justiceiro.

Entendia aquele ato de aliar-se ao governo local e nacional em sua luta contra os revoltosos da Coluna como algo nobre. Possivelmente acreditava que ao passar para a legalista seus crimes seriam esquecidos. Lampião, sentindo-se seguro de si, se colocou na entrevista como estrategista militar, um líder do Batalhão Patriótico: “Tenho observado que, geralmente, as forças legalistas não têm planos estratégicos, e daí os insucessos dos seus combates, que de nada têm valido. Creio que se aceitassem meus serviços e seguissem meus planos, muito poderíamos fazer” (O CEARÁ, 17 mar. 1926).

Pode-se concluir que mais uma vez a imagem de Lampião passava pelo processo mutativo. Ao legalizá-lo, as autoridades do Estado estavam assumindo a sua incapacidade de gerir a violência nos sertões nordestinos, de combater Lampião e, ao mesmo tempo, a Coluna Prestes. Nesse jogo político os cangaceiros apareciam como peças a serem



manipuladas de acordo com os interesses estatais e dos próprios grupos sociais dominantes.

REFERÊNCIAS

ATHAYDE, João Martins de. **João Martins de Athayde**. São Paulo: Hedra, 2000.

BARROS, Luitgarde Oliveira Cavalcanti. **Juazeiro do Padre Cícero: a terra da Mãe de Deus**. 2. ed. Fortaleza: Editora IMEPH, 2008.

BARROSO, Gustavo. **Heróis e Bandidos**. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1917.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

CHANDLER, Billy Jaynes. **Lampião, o rei dos cangaceiros**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CHARTIER, Roger. **À Beira da Falésia: a história entre incertezas e inquietude**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

DUTRA, Wesley Rodrigues. **Nas trilhas do "Rei do Cangaço" e de suas representações (1922-1927)**. 2011. 157 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

FACÓ, Rui. **Cangaceiros e Fanáticos**. Rio de Janeiro: Civ. Brasileira, 1983.

FORTI, Maria do Carmo Pagan. **Maria do Juazeiro: a beata do milagre**. São Paulo: Annablume, 1999.

FORTUNATO, Maria Lucinete. **O Conceito de Coronelismo e a Imagem do Coronel: de símbolo a simulacro do poder local**. Campina Grande: EDUFPG, 2008.

GRUNSPAN-JASMIN, Élise. O “Capitão” Lampião. *In*: GRUNSPAN-JASMIN, Élise. **Lampião, senhor do sertão: vidas e mortes de um cangaceiro**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. p. 95-115.

HOBSBAWM, Eric. **Bandidos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1976.

JANOTTI, Maria de Lourdes. **O Coronelismo uma Política de Compromissos**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.



MELLO, Frederico Pernambucano de. O capanga da lei. *In*: MELLO, Frederico Pernambucano de. **Benjamim Abrahão: entre anjos e cangaceiros**. São Paulo: Escrituras Editora, 2012. p. 79-92.

MELLO, Frederico Pernambucano de. Prestes x Lampião. *In*: MELLO, Frederico Pernambucano de. **Benjamim Abrahão: entre anjos e cangaceiros**. São Paulo: Escrituras Editora, 2012. p. 93-110.

MOTA, Leonardo. **No Tempo de Lampião**. 3. ed. Fortaleza: ABC Editora, 2002.

PEREIRA, Auricélia Lopes. **O Rei do Cangaco e os Vários Lampiões**. 2000. 313 f. Dissertação (Mestrado em História do Brasil) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000.

PERICÁS, Luiz Bernardo. **Os Cangaceiros: ensaio de interpretação histórica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

ST 09 - PESQUISAS E EXPERIÊNCIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA EM ESPAÇOS FORMAIS E NÃO FORMAIS

Coordenador:

Israel Soares de Sousa (UFCCG)

O presente Simpósio Temático tem como objetivo a socialização de pesquisas que discutam o ensino de História em espaços formais e não formais, como os movimentos sociais, por exemplo. Busca-se a construção de um debate profícuo que contribua na socialização de pesquisas acerca do ensino de História, bem como trabalhos que apresentem e problematizem experiências significativas para a construção de possibilidades experienciais mais críticas e democráticas, que abarquem os mais diversos temas e sujeitos. O ST também se propõe a discutir políticas públicas na área do ensino de História e como essas propostas se concretizam nos espaços de ensino e aprendizagem.

UFCCG E A PROBLEMÁTICA DA AUSÊNCIA TEÓRICO-METODOLÓGICA SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO CERNE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA

Francisca Gabriela Bezerra
Universidade Federal de Campina Grande
francisca.gabriela@estudante.ufcg.edu.br

Luciana Abrantes Nobre
Universidade Federal de Campina Grande
luciana.abrantes@estudante.ufcg.edu.br



Resumo: O presente estudo surgiu a partir de reflexões feitas por licenciandos do Centro de Formação de Professores-CFP em Cajazeiras-PB, logo após vivenciar, durante o estágio, situações diversas para com um alunado diversificado e em que foram levados a agir mesmo que sem preparação teórica ou prática a soluções “inesperadas”. Este artigo objetivou identificar e caracterizar disciplinas no currículo do curso de Licenciatura em História relacionadas à Educação Especial e Inclusiva através da análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). A análise do conteúdo foi a metodologia da análise de dados do PPC. Concluiu-se que o curso não apresenta em seu currículo nenhuma disciplina relacionada a Educação Especial e Inclusiva além da disciplina de Libras. Aponta-se a necessidade de que alterações sejam feitas no currículo do curso para atender a demanda por professores que tenham conhecimentos gerais para atuar em salas comuns do ensino regular, nas quais alunos com deficiência estão mais incluídos.

Palavras-Chave: Formação de professores; Educação Inclusiva; Currículo; Educação Especial.

Introdução

O objetivo do presente artigo é contribuir com reflexões acerca da formação de professores no âmbito da política de Educação Especial e Inclusiva no Brasil, e da ausência teórico-metodológica sobre Educação Especial no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em História da Universidade Federal de Campina Grande, no Centro de Formação de Professores em Cajazeiras-PB. Através da análise do PPC, buscou-se identificar e caracterizar disciplinas no currículo do curso em questão que estejam relacionadas a Educação Especial e Inclusiva, e problematizar os desafios que a carência desse eixo temático proporciona ao licenciando no decorrer do curso.

O direcionamento a essa temática surge após socializações no âmbito acadêmico em foco, especificamente em relação a experiências de estágios em turmas com crianças com deficiência ou comorbidade. Nosso objeto de análise centra-se no PPC (Plano Pedagógico do Curso), sob a justificativa de que é necessário problematizar que tipo de ensino-aprendizagem as instituições públicas de Ensino Superior proporcionam a seus futuros profissionais na área da educação? Isto, dada a perspectiva de que as recentes discussões sobre a qualidade do Ensino no Brasil conferem uma parcela de sua responsabilidade aos educadores de nosso país.

A demanda de um serviço público de qualidade vem ganhando destaque já há bastante tempo no centro dos estudos educacionais. Mas como, quem seria responsável por isso, quando e o que usar para tal feito? Esse é o cerne das discussões que levam a



essa problemática. De certo modo, todos levam às reflexões sobre o saber/fazer do processo de ensino-aprendizagem. A formação de professores é um dos principais pontos que fomentam o debate, além do planejamento pedagógico e as ações teórico-metodológicas em sala de aula que são frequentemente revisitados e questionados por diferentes pontos de vista político e ideológicos.

No que diz respeito à formação de discentes/docentes é previsto e assegurado por lei a formação iniciada e continuada. Tanto uma como a outra é questionada pela aproximação/oferta entre a teoria e a prática. Estudiosos revelam que há uma discrepância entre esses dois conceitos em relação ao direcionamento que se pretende dar à formação de professores. Os planos pedagógicos do curso (PPC), constantemente são alvo de críticas em relação a oferta de disciplinas que podem ou não estar voltados mais para a teoria do que para a prática e vice-versa. Essa é uma preocupação dada a perspectiva de que a qualidade do ensino está associada a formação de professores direcionados para um desses campos, o que “pode vir” a desejar no outro. Aí entra em cena, a significância do Estágio na formação de docentes. Selma Garrido Pimenta diz:

Essa temática tem preocupado os educadores desde longa data, uma vez que tradicionalmente há uma cisão entre teoria e prática. E não tem sido raro professores e alunos clamarem por “mais prática”, uma vez que se consideram os cursos “muito teóricos”. As aspirações por “mais prática” frequentemente têm sido direcionadas às atividades de estágio. Por isso foi importante tomá-las como o fenômeno a ser investigado. (PIMENTA, 1995, p. 59).

Ainda segundo Pimenta, os estudiosos brasileiros vêm falando que é necessária a unidade entre teoria e prática. Mas o que isso significa? Será que estamos diante de mais uma “teoria”? de mais uma novidade? É possível essa unidade? Será que ela já ocorre? (PIMENTA, 1995). Fato é que há um consenso sobre a importância das disciplinas de estágio nos cursos, como um momento que possibilita ao educando juntar os conhecimentos teóricos, aqueles vistos em sala de aula para usar em campo, espaço em que este mobiliza o segundo conceito, a prática no aprender a ensinar e a educar. Em síntese, o estágio é compreendido enquanto disciplina “prática de ensino” que permite aos discentes mobilizar esses dois elementos de modo que, este perceba a realidade



sociocultural docente e discente em todos os âmbitos de ensino, nas universidades e nas escolas.

No entender daquilo que está sendo questionado e revisitado em relação a qualidade da educação pública no Brasil, a formação de professores ganha então seu espaço nesse debate. Mas outras questões precisam ser consideradas (posto que a responsabilidade do sucesso e desenvolvimento desse processo não pode ou deve ser direcionado apenas ao professor), tais como: determinantes externos (fatores econômicos, socioculturais, financiamento público adequado e compromisso dos gestores centrais) e internos.

No interior da escola, outros elementos sinalizam a qualidade social da educação, entre eles, a organização do trabalho pedagógico e gestão da escola; os projetos escolares; as formas de interlocução da escola com as famílias; o ambiente saudável; a política de inclusão efetiva; o respeito às diferenças e o diálogo como premissa básica; o trabalho colaborativo e as práticas efetivas de funcionamento dos colegiados e/ou dos conselhos escolares. (SILVA, 2009, p. 224).

Um desses determinantes que aponta e ajuda a reforçar essa perspectiva de que a responsabilidade e o caminho para a construção de uma educação de qualidade são uma questão bastante ampla e complexa, é o objetivo pedagógico direcionado ao Ensino. Esse é um dos princípios que mais influi sobre o “desenvolvimento” da educação. O foco da educação é formar cidadãos que saibam conviver e sobreviver em sociedade e na realidade sociocultural à sua volta e, para isso é preciso estarem intelectualmente preparados para pôr seus conhecimentos em prática. Mas e se essa educação, esse caminho educativo tiver falhas já desde a formação docente iniciada? Essa reflexão surge para nós licenciandos do Centro Acadêmico da UFCG, logo após vivenciar, durante o estágio, situações diversas para com um alunado diversificado e em que, fomos levados a agir mesmo que sem preparação teórica ou prática a soluções “inesperadas”. Daí a importância de se considerar problematizar o direcionamento e alinhamento pedagógico que têm fomentado a formação discente de inúmeros professores, haja vista os que já passaram pelo centro, os que ainda estão nele e possivelmente os que virão.



Problematizando a Formação Inicial e Continuada

No histórico da legislação brasileira que concerne à educação das pessoas com deficiência, a promulgação da nova Constituição Brasileira no dia 5 de outubro de 1988 entra como um marco na redemocratização do Brasil após anos de Ditadura Militar e também na educação básica do país. Em seu artigo 208, inciso III, é assegurada a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, visando a integração das pessoas com deficiência nas escolas de ensino regular. Entretanto, apesar de assegurado por lei o direito à educação de qualidade no ensino regular em instituições públicas de ensino para pessoas com deficiência, não há como incluir esse público-alvo sem antes pensar na capacitação dos professores que irão recebê-los, entendendo a formação inicial adequada e a formação contínua como quesitos indispensáveis a inclusão.

Um ano após a promulgação da nova Constituinte, temos em 24 de outubro, o registro da Lei n. 7.853, que estabelece normas para o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência e sua efetiva integração social. Em seu artigo 2, inciso I, é assegurada a “a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios”. A oferta da Educação Especial nos estabelecimentos públicos de ensino se tornou, portanto, obrigatória e gratuita. No entanto, essa vitória marcava ainda uma Educação Especial de caráter substitutivo, e não complementar e suplementar como defende a Educação Inclusiva. Além disso, a matrícula em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares era assegurada apenas para aquelas pessoas com deficiência “capazes de se integrarem no sistema regular de ensino”.

Dez anos depois da integração de pessoas com deficiência no ensino regular ter se tornado diretriz constitucional, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) através da Lei n. 010172, contendo 28 metas e objetivos para crianças e jovens com deficiência, dentre os referentes a formação de professores e profissionais se destacam três:



19. Incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais.
20. Incluir ou ampliar, especialmente nas universidades públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial, garantindo, em cinco anos, pelo menos um curso desse tipo em cada unidade da Federação.
21. Introduzir, dentro de três anos a contar da vigência deste plano, conteúdos disciplinares referentes aos educandos com necessidades especiais nos cursos que formam profissionais em áreas relevantes para o atendimento dessas necessidades, como Medicina, Enfermagem e Arquitetura, entre outras. (LEI N° 010172, 2001, p. 56).

Não parando por aí, em 18 de fevereiro de 2002 foi publicada a Resolução CNE/N°1 que “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”. Destaca-se em seu artigo 6 que na construção do Projeto Pedagógico dos Cursos, deverão ser considerados conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, incluindo as especificidades dos alunos com necessidades especiais e as das comunidades indígenas.

Como foi visto, a legislação brasileira prevê que os cursos de formação de professores tenham em sua estrutura o conhecimento necessário para capacitá-los no sentido de trabalharem com a inclusão. No entanto, será que todos os cursos de formação de professores têm em seus currículos disciplinas e conteúdo para capacitação visando a Educação Especial como prevê a legislação? A formação inicial com fundamentos da Educação Especial dispensa uma formação continuada ou vice-versa? Além disso, caso haja disciplinas sobre o assunto, que direcionamento teórico-metodológico é dado aos educandos e quem trata de os proporcionar é capacitado para tal? Fato é que muitas são as questões-problemas que ficam implícitas na legislação educacional brasileira ao pensarmos nos elementos condicionantes ao processo de execução (o pôr em prática requer planejamento, noções de saber/fazer etc.).

Segundo Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (2011) e Thais Cristina Rodrigues Tezani (2011), é meta das universidades públicas a produção e aplicação do conteúdo à comunidade, bem como o atendimento das demandas de segmentos diversos da sociedade, a busca de soluções para problemas concretos e o desenvolvimento de



potencialidades que visam a melhoria da qualidade de vida da população. Nesse sentido, a universidade pública está intimamente ligada à construção da inclusão social das pessoas com deficiência, pois além de ter como meta a produção do conhecimento, ela também desempenha o papel de qualificar recursos humanos, essencial no processo de desenvolvimento humano e científico-tecnológico.

A problemática da formação inicial e continuada dos cursos de formação de professores ganha maior visibilidade após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Pois segundo a Política, “para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área”.

A Educação Especial deixa para trás seu caráter substitutivo do ensino comum, e passa a ser responsável pela realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que agora é articulado ao ensino comum. Portanto, fica evidente o aumento da demanda por professores que tenham em sua formação inicial e continuada conhecimento gerais para atuar não apenas no AEE, mas nas salas comuns do ensino regular, nas quais alunos com deficiência estarão cada vez mais incluídos, um número muito maior, como se esperava após a publicação da Política e se vê claramente acontecendo no censo escolar.

De acordo com Fabiane Romano de Souza Bridi e Valquirea Monteblando Villagran (2011), a Secretária de Educação Especial do Ministério de Educação (SEESP/MEC) tem ofertado cursos de formação continuada, em parceria com Instituições de Ensino Superior, para várias redes de ensino de diversas regiões do Brasil. Através dessa parceria entre a SEESP e Instituições, professores estão sendo contemplados com a formação para atuar nas Salas de Recursos Multifuncionais e para realizar Atendimento Educacional Especializado. No entanto, as autoras atentam para a necessidade de formação continuada tanto para os professores das salas comuns quanto para aqueles que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais para que haja, de fato, um trabalho articulado entre educação especial e ensino comum.

Um dos problemas referentes à formação continuada está no número reduzido de professores que conseguem participar, por fatores como a falta de tempo, pois é difícil conciliar as atividades que o trabalho exige e as atividades da formação, há também



problemas com a liberação do professor, distância e gastos. Para além, é notório que na última década — principalmente agora no contexto pandêmico do COVID-19 e em que o professorado enfrentou muitos desafios ao trabalhar com o ensino remoto — que o governo ofertou pelo Ministério da Educação (MEC) e ainda, até mesmo instituições privadas de ensino, cursos diversos de especialização e profissionalização educacionais voltado ao público especial. Porém, apesar de significativa procura docente por esses serviços, tanto o acúmulo de trabalho afetou a permanência desses profissionais nos cursos, quanto a ausência de iniciativas públicas municipais de capacitação do pessoal também pode ser percebida como um fator determinante a formação continuada, já que poucas foram as gestões municipais que incentivaram a capacitação de seus servidores. Logo, considerando todos esses desafios para uma especialização profissional educacional contínua a graduação, a formação iniciada então assume papel fundamental, tornando-se propícia antes do início de carreira, dada às futuras demandas do dia a dia no trabalho.

A formação iniciada com os fundamentos da educação especial e inclusiva ganha demasiada importância dado o aumento de inserção de pessoas com deficiência em âmbitos educacionais e os desafios de acesso e permanência a programas/ações de formação continuada, já citado anteriormente. Talvez o incentivo à inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior mediante o sistema de cotas também influa sobre o grau de significância da oferta desse serviço no seio das Universidades públicas ou privadas no Brasil. Contudo, a de convir que a qualidade do ensino no país está longe de ser perfeita. Transpor projetos educacionais do papel para a prática, mesmo que garantido por lei, é algo que requer compromisso do estado e seus órgãos administrativos e demais responsáveis, para com a educação. Ações assim, demandam muito mais do que apenas compromisso, mas recursos e planejamento também, e isso orienta nosso olhar para as instituições de ensino e o seu compromisso com o desenvolvimento de práticas voltadas a temática, mas ainda, nos orienta a problematização dos obstáculos que a oferta ou não desse ensino temático pode vir a proporcionar em nossa formação (algo já sentido no campo dos estágios de observação e prática), momento este em que o discente tem seu primeiro contato o alunado.



Breve análise do PPC (Plano Pedagógico do Curso) do curso de Licenciatura em História da UFCG/CFP

A metodologia da pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa a partir da análise de conteúdo. Segundo Claudinei José Gomes Campos (2004), a análise de conteúdo é compreendida “como um conjunto de técnicas de pesquisa cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos de um documento.”

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História – CFP foi escrito em novembro de 2008, curiosamente no mesmo ano em que foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, e sete anos após a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) através da Lei n. 10.172. O referido projeto possui ao todo noventa e cinco (95) páginas, e está distribuído e organizado em dezessete (17) tópicos e quatro (4) subtópicos. São eles: 1. Apresentação; 2. Histórico do curso; 3. Justificativa; 4. Marco teórico e metodológico; 4.1. Eixo Obrigatório; 4.2. Eixo Complementar; 4.3. Eixo Optativo; 4.4. Estrutura Curricular; 5. Objetivos; 6. Perfil do Curso; 7. Perfil do Curso; 8. Competências, atitudes e habilidades; 9. Campo de atuação; 10. Formas de acesso ao curso; 11. Sistema de avaliação do curso; 12. Sistema de avaliação do processo ensino aprendizagem; 13. Trabalho de conclusão de curso – (TCC); 14. Formato dos Estágios; 15. Atividades Complementares; 16. Ementas e Bibliografia básica; 17. Sistemática de concretização do Projeto.

Ao tratar do percurso histórico de formação e consolidação do curso, os autores expõem que o perfil pedagógico do centro acadêmico permaneceu o mesmo por um longo tempo que vai desde 1979 até o desvinculo com a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) para ligar-se a Universidade federal de campina grande (UFCG). Só após essa fase é que surgem significativas mudanças em relação às bases pedagógicas e teórico-metodológicas que fomentam a estrutura curricular da Licenciatura em História. No entanto, o PPC do curso não apresenta atualizações desde 2008, quase 15 (quinze) anos desde então, e há de convir que de lá para cá, os estudos e diretrizes educacionais foram constantemente revisitados e questionados a fim de melhorar a qualidade do Ensino no Brasil, quer seja em relação ao Ensino básico ou ao Ensino superior.

Ainda em relação a essa problemática, o seguinte trecho determina que:



Uma das poucas alterações realizadas no curso foi à substituição da disciplina “E.P.B. (Estudos de Problemas Brasileiros)” pela disciplina “Tópicos Especiais em História”, entre os anos de 1992 e 1993. Nesse sentido, a modificação desta estrutura se faz necessária para, inclusive, adequar o curso às modificações impostas pela legislação federal em vigor. (PPC, 2008, p.5).

Partindo desse pressuposto de que há necessidade de modificações no PPC, analisamos o tópico “Marco teórico e metodológico” sobre a perspectiva de localizar e identificar quais mudanças foram colocadas nessa última versão oficial do projeto pedagógico do curso e, em que eixo/temática estão direcionados.

A principal preocupação do centro para com a formação docente, envereda para o campo da produção científica. Fica notório, uma preocupação latente com o futuro da produção de conhecimentos científicos e a fim, de suprir essa necessidade, o texto aponta para a formação de um profissional que seja capaz de educar, mas também e principalmente de contribuir à sociedade como pesquisador.

Portanto, a formação inicial do professor de história deve ter como preocupação principal o tipo de *educador* e *historiador* que se está formando; e como princípio básico a indissociabilidade entre a produção e a socialização do conhecimento. Pois, se por um lado a história, como disciplina, busca explicar e ajudar a transformar as relações socioculturais, econômicas e de poder vivenciadas historicamente pelos homens, por outro lado, ela está sempre se constituindo. Por essa via, portanto, é necessário associar o ensino à pesquisa na perspectiva de ensinar por meio da pesquisa e da descoberta, ou seja, de ensinar história ensinando como se constroem as histórias. (PPC, 2008, p.11).

A formação de um professor-pesquisador implica num afastamento pedagógico das práticas de ensino, do saber/fazer ensinar, de preparação para lidar com as adversidades em sala de aula, já que sua formação está direcionada a produção científico-acadêmico, de poder propor reflexões outras voltadas ao debate historiográfico e, não que essas pesquisas não possam estar voltadas à problematização do processo de ensino-aprendizagem, mas dificilmente irão partir para eixo, dada a grade curricular do curso e sua aproximação com a teoria do que com a prática.



Essa aproximação ou afastamento entre a teoria e a prática, poder ser observado na estrutura e integração curricular do curso por eixos formadores e dada o nosso objetivo de problematização do plano pedagógico em relação a educação especial e inclusiva, observe a tabela:

GRADE CURRICULAR POR EIXO ESTRUTURANTE			
EIXO OBRIGATÓRIO	SUBÁREAS	SUBÁREA DE ENSINO	Psicologia da Educação, Didática, Estágio Supervisionado I, II, III e IV, Metodologia do Ensino da História, História da Educação, Teoria do Ensino da História, O Ensino de História e Novas Linguagens, Avaliação da Aprendizagem, Estrutura do Ensino Fundamental e Médio, Fundamentos e Questões em Educação, Sociologia da Educação e LIBRAS.
EIXO COMPLEMENTAR		SUBÁREA DE FORMAÇÃO HISTÓRICA	—
EIXO OPTATIVO		SUBÁREA DE FORMAÇÃO TEÓRICA	Introdução aos Estudos Históricos, Teoria da História I e II, Historiografia Brasileira I e II, Tópicos Especiais em Teoria e Metodologia da História, Metodologia Científica, Teoria do Ensino da História, Metodologia do Ensino da História (as duas últimas disciplinas compõem também a Sub-área do Ensino).
		SUBÁREA DE FORMAÇÃO PRÁTICA	Projeto de Pesquisa I, II, III e IV (que também pertencem ao Sub-eixo de formação teórica), Estágio Supervisionado I, II, III e IV, Paleografia, Metodologia Científica (que também pertence ao Sub-eixo de formação teórica), Metodologia do Ensino da História, Pré-História, História Antiga I, História do Brasil I, II, III, IV e V, História da Paraíba II, História Contemporânea III e Teoria da História I.

Pesquisamos no currículo do curso por disciplinas do eixo obrigatório e do eixo optativo que contemplassem a temática da educação especial na perspectiva da educação



inclusiva, e apesar da importância para a formação docente, o curso de história não apresenta nenhuma disciplina voltada para a temática além da obrigatória de LIBRAS. No entanto, é importante colocar que é obrigatória a oferta da disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras) em todos os cursos de licenciatura do Brasil, de acordo com a Lei 10.436/2002. Sendo assim, a presença apenas da disciplina de Libras denota mais uma preocupação com o cumprimento da lei do que com a formação docente voltada para uma perspectiva mais inclusiva.

O PPC em si, é distribuído em três eixos, sendo eles: o obrigatório, anteriormente citado, o complementar e o optativo. Além disso, cada eixo é dividido em subáreas, tais como: ensino, formação histórica, formação teórica e prática. Direcionando a análise para subárea de nosso interesse, especificamente a do ensino, é possível notar a presença de pelo menos quinze (15) disciplinas que poderiam abordar de alguma forma, quer seja teórica ou prática, esta problemática. Porém, o plano de curso, aquele proporcionado pelos professores no início de aulas a cada período e disciplina cursada, fogem ao esperado dentro dessa temática. Se houvesse um levantamento e análise desse tema em relação aos planos de curso ou a opinião dos alunos concluintes sobre a possível oferta e abordagem ou não, desse assunto ao longo de sua formação, sem sombra de dúvidas, a conclusão seria a de que talvez ou nenhuma vez este assunto fora tratado e problematizado com eles.

Disciplinas como Avaliação da aprendizagem, Estrutura do ensino fundamental e médio, Fundamentos e questões em educação, Sociologia da educação e LIBRAS, que poderiam trazer no plano de ensino introdução e métodos para abordar e trabalhar com esse público diversificado, infelizmente são insuficientes. O problema surge aí, pois em campo e sem conhecimentos apropriados, na maioria dos casos, lidamos com situações extraordinárias que nos deixam em vulnerabilidade.

Há de considerar que o PPC do curso foi inicialmente viabilizado como um empréstimo pela FAFIC (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras) e a única reforma proposta é a de 2008.

Apesar de um histórico de quase trinta (30) anos, o curso de Licenciatura em História do CFP nunca foi capaz de elaborar um Projeto Pedagógico de Curso que fosse além da "formação docente".



Assim, a estrutura do Curso atual pauta-se muito mais em sua “grade curricular” do que numa proposta pedagógica clara. (PPC, 2008, p.5).

Os viabilizadores dessa última mudança realizada até então, deixam clara a sua opinião sobre este assunto:

Nossa constatação atual é a de que o nosso currículo não atende às exigências de uma sociedade que incorpora toda uma problemática de crise, nem tampouco incorpora o debate historiográfico dos últimos anos e seus desdobramentos na formação do profissional de história. (PPC, 2008, p.6).

Há de convir que só se melhora o que é tido como um “problema”. A demanda pela inclusão social de pessoas com deficiência e outrem, vem crescendo principalmente nesta última década do século XXI, mas é compreensível até certo ponto a ausência teórico-metodológica sobre esse público e questões a fim, porque ainda é algo não problematizado dentro do campus. Nós discentes, em especial os do curso de história a qual somos direcionados constantemente a problematizar e usar do senso crítico para refletir sobre nossa realidade sociocultural em contraste com o passado, temos o compromisso de questionar e lutar por melhorias no centro acadêmico.

É por meio de questionamentos, de posicionamentos e reflexões que algo fica plausível de mudança e como pode-se observar diante da análise do PPC, o plano pedagógico do curso de História do CFP (Centro de formação de professores) não é, por colocação de seus idealizadores, uma proposta pedagógica clara e ainda, necessita de profundas alterações para que cumpra o seu objetivo de formar profissionais preparados para lidar com as novas e constantes demandas da sociedade.

Considerações finais

Romper com o paradigma da dualidade entre teoria e a prática, talvez seja o primeiro passo para essa profunda mudança. Posto que:

Dessa forma, o currículo atual está em débito com *a formação do profissional em história*. As dimensões acadêmicas, pedagógicas e sociais não se coadunam com as demandas de uma sociedade que clama por melhorias materiais e culturais. São muitos anos de polaridade entre



o saber teórico e a prática, entravando a formação de um profissional atualizado. (PPC, 2008, p.7).

Talvez proporcionar espaço para que esses dois elementos se complementem, não necessitando optar por um ou outro, haja vista que não há teoria sem prática e vice-versa, é o ponto chave da questão. Assim, nossa formação inicial seria capaz de fornecer conhecimentos teóricos-metodológicos suficientes para enfrentar e aprender a lidar da melhor forma possível com problemas do dia a dia em sala de aula, como a problemática de ter que atender um público-alvo de alunos cada vez mais abrangente no sentido étnico e sociocultural.

Cabe ressaltar a importância de nossa ação ativa enquanto alunos e professores, tanto no saber/fazer da produção de conhecimento científico quanto no aprender a usar e aplicar esses conhecimentos no nosso cotidiano. Como já foi dito, essa problemática da ausência teórico-metodológica sobre o tema ainda não foi problematizada no centro acadêmico e é diante de nossas reflexões e posicionamentos que se faz a diferença. É preciso e essencial problematizar e nos colocar no lugar do próximo, principalmente daqueles que são marginalizados pela sociedade e em especial, nos espaços que tenham que garantir legalmente esses direitos e deveres civis, como a escola e outros âmbitos educacionais, lugares formais ou informais etc. para que a nossa articulação e discussões no seio acadêmico “possa vir” a proporcionar melhorias em nossa formação enquanto futuros profissionais e cidadãos.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, n. 191 – A, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 maio 2022.

BRASIL. Lei n. 010172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 9 jan. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 22 maio 2022.

BRASIL. Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério



Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 24 out. 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm. Acesso em: 13 set 2022.

BRASIL. Lei n. 10.436, 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 24 abril 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 13 set 2022.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza; VILLAGRAN, Valquirea Montebianco. Educação inclusiva e formação de professores. **Inclusão**: Revista da Educação Especial, Brasília, v.6, n. 1, p. 62-63, jan./jun. 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12663-revista-inclusao-n9-ed-especial-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 4 maio 2022.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. MÉTODO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev Bras Enferm**, Brasília (DF), 2004 set/out; 57(5):611-4. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/wBbjs9fZBDfM3c3x4bDd3rc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso

de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução CNE/CP N° 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, p. 1-5, 18 de fev. 2002. Disponível em: em: 13 set 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 3 maio 2022.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; TEZANI, Thais Cristina Rodrigues. Colaboração entre gestão educacional e universidades para a formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva. **Inclusão**: Revista da Educação Especial, Brasília, v.6, n. 1, p. 40-51, jan./jun. 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12663-revista-inclusao-n9-ed-especial-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 set 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 3 maio 2022.

DUTRA, Claudia Pereira et al. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2007. Brasília - DF.

PIMENTA, Selma Garrido. O Estágio na formação de professores: Unidade entre Teoria e Prática?. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 94, ago. 1995, p. 58-73.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade Social da Educação Pública: Algumas aproximações. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, mai./ago. 2009, p. 216-226.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História – CFP.** Cajazeiras, 2008.

DITADURAS NO CONE SUL: O FUTEBOL COMO UMA FERRAMENTA DIDÁTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA

João Kaio Miguel Arruda³⁸

Universidade Estadual do Rio Grande do Norte.

Resumo: Este trabalho é fruto de um processo de pesquisa desenvolvido no ProfHistória de Mossoró campus central da UERN. O futebol pode e deve ser uma ferramenta didática aproveitada em sala de aula, vamos nos dedicar aqui a discutir dois episódios que relacionam o futebol e as ditaduras no Cone Sul e como esses casos podem ser usados em sala de aula para criar uma perspectiva diferente desses assuntos. O primeiro caso é o da torcida do Corinthians a Gaviões da Fiel que estende a primeira faixa da anistia em um estádio de futebol em plena ditadura militar brasileira. O segundo caso é de um time de bairro da Argentina chamado Nuevo Chicago, os torcedores dessa equipe cantaram a marcha peronista em 1981 no jogo do primeiro acesso a elite do futebol argentino, eles protagonizam isso em plena ditadura militar onde falar o nome dos Peron em reuniões públicas eram proibidas pelo governo.

Palavras-chave: Ditaduras; Ensino de História; Futebol; Política.

Introdução

Esse texto faz parte de um processo de pesquisa que está sendo desenvolvido no ProfHistória da UERN³⁹ em formato de dissertação. Nos propomos aqui a discutir o ensino sobre ditaduras civil-militar no Cone Sul, mas especificamente Brasil e Argentina.

O ensino sobre ditaduras no ensino médio tem uma preocupação quase que exclusiva com as questões políticas e econômicas, quando as explicações sobre as questões culturais são feitas, são citadas as músicas censuradas e só, dificilmente se fala dos teatros, das artes plásticas e do futebol, o futebol só é citado como ferramenta de manipulação durante a copa de 1970. Só um adendo, nós sabemos que a relação entra

³⁸ Formado em História pela UFCEG (Universidade Federal DE Campina Grande, campus Cajazeiras) e mestrando em Ensino de História pela UERN (Universidade Estadual do Rio Grande do Norte).

joaoarruda@alu.uern.br.

³⁹ Universidade Estadual do Rio Grande do Norte campus Mossoró.



política, economia, cultura são intrinsicamente ligadas e essa separação que estamos fazendo aqui é para fins didáticos.

Com isso este trabalho se dispõe a analisar dois ocorridos durante as ditaduras brasileira e argentina envolvendo o futebol. O primeiro no Brasil é a fundação da torcida organizada do Corinthians a Gaviões fundada em 1969 que com o tempo vai se transformar em Gaviões da Fiel, essa torcida vai ter um papel importante desde a sua fundação até o fim da ditadura participando de movimentos como a democracia corinthiana, por exemplo.

E o segundo caso é de um time de bairro da Argentina chamado Nuevo Chicago que teve cerca de 50 torcedores presos porque cantaram uma marcha peronista em um período que até citar o nome dos Peron na Argentina estava proibido pela ditadura.

Temos como referência os artigos “Nossa corrente é forte e jamais se quebrará: A fundação dos Gaviões da Fiel - Força Independente em prol do Corinthians” (CANALE, 2017), “Retratos de uma torcida organizada do futebol profissional brasileiro, o caso Gaviões da Fiel” (BANCHETTI, 2017) e as fontes institucionais da torcida que estão presentes no site oficial da gaviões⁴⁰. Do Nueva Chicago usamos como referência a reportagem que está disponível no YouTube⁴¹ feita pela TVP⁴² com os torcedores presentes no estádio no episódio.

Dialogamos com o historiador Hilario Franco Júnior (2007) que foi um dos primeiros a aproximar o futebol e a historiografia, no seu livro “A dança dos deuses” ele divide sua produção em dois momentos, a primeira parte do livro sendo uma análise histórica do futebol, refletindo sobre a história do futebol e sua aceitação em alguns países e outros não, como por exemplo o fato do futebol nos países que incorporavam o império inglês como EUA e o Canada. Na segunda parte ele faz uma leitura analítica do esporte e usando ele como metáfora sociológica, antropológica, religiosa, psicológica e linguística. Somos levados a pensar, por exemplo, sobre os diferentes usos políticos do futebol.

⁴⁰ Seu site oficial, www.gavioes.com.br - Site acessado em 01/09/2022.

⁴¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QFWR8xSDH5>, site acessado em 01/09/2022.

⁴² A Televisão Pública é uma rede pública de televisão da Argentina, é baseado na cidade de Buenos Aires. Especializou-se em programação cultural e documentários, por vezes em cooperação com a Universidade de Buenos Aires, e tem um serviço de notícias.



Textos como esse do Hilario Franco Júnior (2007) nos ajudam a olhar para o futebol com uma perspectiva historiográfica, já que as produções sobre o tema no campo da História ainda são muito modestas e por isso temos que recorrer a outras ciências e a outros saberes como a antropologia, o jornalismo, a sociologia e etc. Isso não é um problema já que a História consegue ter um bom diálogo com todas as outras áreas do conhecimento.

Gaviões e a ditadura

A Gaviões é uma torcida organizada do Corinthians time de futebol do estado de São Paulo, a organização é fundada no dia 1 de julho de 1969 com a marca oficial de Grêmio Gaviões da Fiel Torcida.

O Corinthians passava por um período de jejum de títulos que se manteve entre os anos de 1954 até 1977, ou seja, 22 anos de “seca” e durante 10 anos desse período sem títulos o time foi presidido pelo Wadih Helu deputado do ARENA, partido que apoiava a ditadura militar brasileira. (CANELA, 2017).

Chico Malfitani foi um dos fundadores da Gaviões e em entrevista ao SETOR 1, ele diz:

nós nascemos para combater um ditador”, ele fala que a Gaviões foi gerada em meio a luta política, com a intenção de fiscalizar o clube e lutar por democracia no Brasil. O ditador que o Malfitani estava se referindo era o então presidente do time e deputado estadual pelo Arena Wadih Helu. É criada uma música entoada pela torcida nos estádios que começa assim: “Contra todo ditador que no timão quiser mandar (coro repete). Os gaviões nasceram para poder reivindicar (coro repete) (TESI, 2020, p. 01).

A Gaviões tem uma importância não só no processo de resistência a ditadura militar, mas também na proposição de um modelo de organização das torcidas que influenciou muito São Paulo e possivelmente o resto do país também. As torcidas organizadas tiveram como importante função a aglutinação de jovens que frequentavam os estádios, isso fez com que os outros atores sociais como a mídia e o próprio clube os reconhecessem como agentes do campo futebolístico. (CANELA, 2017)



Tinha naqueles jovens o desejo de liberdade de expressão, a possibilidade de reivindicar não só as coisas do seu time de coração, mas também de todos os problemas que estava acontecendo no Brasil, Canela (2017) diz:

O torcer dentro dos Gaviões da Fiel, e das diversas torcidas organizadas que foram criadas posteriormente, durante a ditadura civil-militar, foi um ato de resistência que impôs cores aos anos de chumbo com a sua ousadia em organizarem-se e enfrentarem um panorama totalitário. A sensação de que os ventos da contestação que deram vida aos Gaviões da Fiel não eram só próprios à juventude ou à vontade torcedora, mas também à vontade política de seus integrantes, interessados em mudar um futebol conservador e clientelista, que nada estranhamente se parecia muito com um país chamado Brasil. (CANELA, 2017, p. 14).

A torcida do Corinthians estendeu uma das primeiras faixas pedindo anistia em um estádio de futebol, foi em um 11 de fevereiro de 1979 era um clássico contra o time do Santos pela segunda rodada do Paulistão daquele ano.



O protesto foi idealizado pelo Antônio Carlos Fon e Chico Malfitani planejado nas reuniões do CBA (Comitê Brasileiro pela Anistia), do qual Fon fazia parte. Quando o time do Corinthians entra em campo o Carlos Fon e o Malfitani com a ajuda do engenheiro Carlos MacDowell que também fazia parte do CBA e mais um grupo de torcedores começaram a desenrolar a faixa com um recado direto para os militares e apoiadores da ditadura, um pedido de anistia ampla, geral e irrestrita. (KFOURI, 2017)



O estádio estava extremamente cheio com cerca de 109 mil pagantes, e isso dificultava muito o trabalho da polícia militar em tentar impedir a ação, ou seja, vemos aqui o estádio como um lugar também de resistência por ser um espaço de multidões.

Os integrantes da Gaviões da Fiel barraram qualquer tentativa de impedir o ato. Na reportagem do Jornal Nexo feita pelo jornalista Roberto Jardim (2019) intitulada “E o futebol encarou a ditadura” ele nos conta que sempre que a polícia militar ia tentar chegar até as pessoas que estavam com a faixa estendida a torcida corintiana entrava na frente como forma de proteção, e isso fazia com que os protestantes recolhessem a faixa e a estendessem em outro local do estádio.

Nuevo Chicago e a marcha peronista

Em 24 de outubro de 1981 na Argentina, a Polícia Federal prendeu 49 torcedores de Nueva Chicago por cantarem a marcha peronista. Time do bairro de Mataderos em Buenos Aires, bairro que é historicamente peronista e com base sólida de ativismo social e sindical, vivia uma alegria que há tempos não vivia por causa da ditadura, mas naquelas semanas vivia sua festa graças ao futebol. Um Chicago vencedor estava emergindo alcançando a classificação para série A pela primeira vez.

Esa tarde, el fervor se justificaba porque el equipo le ganaba a Defensores de Belgrano 3 a 0. Pero lo que no permitió la policía fue que se cante lo que estaba prohibido. Así que hubo represión, golpes, corridas, insultos. A la salida, los hinchas fueron obligados a trotar hasta la comisaría 42, a seis cuadras de la cancha. (PERFIL 442, 2021, p.01).

O Chicago como foi dito é um time de bairro de trabalhadores ligados ao peronismo, e por conta disso ao longo do caminho, alguns vizinhos abriram as portas de suas casas para esconder aqueles que conseguiram escapar. Essa história acabou virando uma espécie de “mito” no bairro que hoje quase cinquenta anos depois, fale-se em 300 detentos, mas o número oficial são de 49, alguns sendo soltos horas depois e 9 dos 49 foram para a cadeia Devoto, ficando lá por cerca de 30 dias. (PERFIL 442, 2021).



O Clarín jornal argentino em sua capa na época escreveu “Incidentes y detenidos, en una cancha de fútbol” e acrescentou “La Policía arrestó a 49 personas en Nueva Chicago por cantar la marcha peronista”.



A História do Mataderos não pode ser contada sem o Chicago e sem o peronismo. Na reportagem feita pela TPA Jorge Caparale torcedor do Nuevo Chicago que estava no estádio diz que todos cantaram a marcha:

Lorenzo Miguel había salido de ese barco que estuvo preso y el vino a la cancha y engancha la gente como que explotó y empezó a cantar lá marcha peronista pero a morir creo que irán cantaban lo de defensor de belgrano los radicales, los socialistas as cantar todo el mundo. (CAPARELE, 2021).

O Mataderos é um bairro de lutas sociais, além do caso do Nuevo Chicago tem outros casos das mobilizações contra as privatizações propostas pelo então presidente Frondizi. Houve uma revolta operária e prédios foram tomados, os vizinhos se juntaram com os trabalhadores e fizeram greves e barricadas, a repressão por parte do governo foi



imediate. Foram demitidos mais de 6 mil trabalhadores, o desemprego se espalhou pelo bairro. (DUCHINI, 2019).

Por ser um bairro marcado pelas lutas sociais as portas se abriram para abrigar os torcedores do Nueva Chicago que estavam correndo da polícia argentina, Jorge Caparele (2021) descreve um cenário muito hostil “Aguentamos a polícia, lutamos contra eles e surgiu uma briga terrível”. Miguel González (2021) diz que foram alertados para não cantar a marcha, mas simplesmente ignoraram, “Vino um comisario le dijo la próxima que me cantar em la marcha peronista los vuelos a palo y los llevo em cana y no le hicimos caso viejo” ele termina a sua fala na reportagem dizendo que nasceu peronista e vai morrer peronista. O Eduardo “Galleguito” Perez (2021) relata a barbárie e o espancamento que teve no estádio, “Gente grande se quedaba tirado le pegaba um ensañamiento bárbaro”.

A marcha peronista cantada pelos torcedores foi cantada a primeira vez em 17 de outubro de 1948 na Casa Rosada, já foi interpretada por vários artistas em vários estilos diferentes, essa foi a principal música de apoio aos peronistas e até hoje não se sabe a autoria exata da música.

Os meninos peronistas,
 Todos unidos triunfaremos,
 e como sempre daremos
 um grito do coração:
 «Viva Perón, viva Perón!».
 Para aquele grande argentino
 que soube
 conquistar a grande massa do povo,
 lutando contra o capital.
 Perón, Perón, como você é grande!
 Meu general, quanto você vale!
 Perón, Perón, grande motorista,
 você é o primeiro trabalhador...

(MARCHA PERONISTA, 1948)

Essa foi a música entoada pelos torcedores do Nueva Chicago no estádio em um momento da ditadura argentina que proibido citar o nome dos Peron.

Conclusão

Percebemos com as pesquisas que há várias possibilidades de se tratar de um tema no ensino de História, aulas são recortes, recortes feitos pela escola, pelo livro didático,



pelo professor, ou seja, existe diversas maneiras de abordagem desde que estejam todas fundamentadas na historiografia.

Espero que nossa pesquisa consiga auxiliar professores de História a fazerem essas outras abordagens dos temas, trabalhar os períodos ditatórias do Cone Sul pela perspectiva do futebol é muito interessante por vários motivos, um deles é a proximidade das aulas com o esporte que de certa maneira vai criar uma proximidade do aluno com o tema, outro motivo é o fato de que olhando para esses temas com outras perspectivas encontramos elementos que normalmente não encontraríamos, por exemplo a História do bairro de Mataderos que é um bairro de trabalhadores que participaram historicamente dos movimentos de resistência às ditaduras na Argentina. Se estivéssemos olhando para a ditadura argentina com uma visão “tradicional” cronológica com entradas e saídas de governantes provavelmente a História desse bairro iria passar despercebido porque estaríamos olhando somente para o macro.

No caso da Gaviões da Fiel é a mesma coisa. Olhar para o futebol como um elemento que faz parte da sociedade, ou seja, tanto é influenciado por ela como influência abrindo novos horizontes de pesquisa, criando novas possibilidades como a de olhar as torcidas organizadas não só como organizações violentas como se costuma rotular nos dias de hoje, mas olhar para essas organizações como agentes ativos da sociedade com voz e capacidade de mobilização e mudança.

Esse trabalho é só o ponto de partida de uma pesquisa como foi dito no início do texto, pretendemos ainda localizar e analisar mais casos como esse e entender as relações que o futebol teve com as ditaduras no Cone Sul, com isso a pesquisa não se limita a Brasil e Argentina, ela pretende se estender também para o Uruguai e o Chile.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

¿Qué otra cosa se puede festejar? Paixão e política nas narrativas sobre a Copa do Mundo de Futebol na Argentina (1975- 1978) / Ernesto Sobocinski Marczal – Curitiba, 2016. 485 f.

AYERBE, Luis. A Revolução Cubana. São Paulo: UNESP, 2004.



BARROS, José D.'Assunção. O campo da história: especialidades e abordagens. Editora Vozes Limitada, 2012.

BARROS, José d'Assunção. O projeto de pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro teórico.

BELLÉ, NEME, Fabiano, Matheus, Condor F.C. o uso político do Futebol nas ditaduras da América Latina, 1. ed. Porto Alegre, RS, Ed. Dos Autores, 2022.

Com a taça nas mãos: sociedade, Copa do Mundo e ditadura no Brasil e na Argentina / Livia Gonçalves Magalhães. – 2013. 221 f.; il.

Día de la Memoria: la tarde que los hinchas de Chicago terminaron presos por cantar la Marcha Peronista. 442. 2021. Disponível em: <https://442.perfil.com/noticias/historias-londres-2012/dia-de-la-memoria-la-tarde-que-los-hinchas-de-chicago-terminaron-presos-por-cantar-la-marcha-peronista.phtml>. Acesso em: 12 de jul. de 2022.

DUSSEL, Enrique D. **Filosofía de la liberación**. Universidad Santo Tomás, Centro de Enseñanza Desescolarizada, 1980.

E. P. Thompson; tradução: Renato Busatto Neto, Cláudia Rocha de Almeida. Imprensa: São Paulo, Paz e Terra, 2002.

ESCUDEIRO, Leo. Apenas agora o Colo-Colo tirou de Pinochet o título de presidente honorário do clube. Trivela, 2015. Disponível em: <https://trivela.com.br/america-do-sul/apenas-agora-o-colo-colo-tirou-de-pinochet-o-titulo-de-presidente-honorario/>. Acesso em: 09, jul. de 2022.

HEMEROTECA. Biblioteca Nacional Digital Brasil, 2012. Página inicial. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 12 de jul. de 2022.

HEMEROTECA. Biblioteca Nacional Digital do Chile. Página inicial. Disponível em: <http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/bnd/630/w3-article-179421.html>. Acesso em: 12 de jul. de 2022.

HEMEROTECA. Biblioteca Nacional de Uruguay. Página inicial. Disponível em: <https://www.bibna.gub.uy/hemeroteca/>. Acesso em: 12 de jul. de 2022.

HEMEROTECA. Biblioteca Nacional Mariano Moreno, Página inicial. Disponível em: <https://www.bn.gov.ar/biblioteca/salas/hemeroteca>. Acesso em: 12 de jul. 2022.

HOBBSAWM, Eric. *História Social do Jazz*. SP: Paz e Terra, 1990.



KFOURI, Juca. Confesso que perdi: memórias. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

MARIÁTEGUI, José Carlos. Ponto de vista antiimperialista. **Revista Novos Rumos**, n. 18/19, 2012.

Marcos. História e Música: história cultural da música popular. Belo Horizonte, Autêntica, 2002.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá (Org.). **Ditaduras militares**: Brasil, Argentina, Chile e Uruguai. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2015. **Resenha de**: DIANNA, Eduardo Matheus de Souza. **Revista Trilhas da História**.

NAPOLITANO, Marcos. História e Música Popular: Um Mapa de Leituras e Questões. *Revista de História* (2º semestre 2007), 153-171.

‘Nós nascemos para combater um ditador’, diz fundador da Gaviões da Fiel. SETOR1. 2020. Disponível em: <https://setor1.band.uol.com.br/nos-nascemos-para-combater-um-ditador-diz-fundador-da-gavioes-da-fiel/>. Acesso em: 12 de jul. de 2022.

Organizada do Colo-Colo se manifesta contra possível contratação de Felipão. Esporte Fera, 2020. Disponível em: <https://esportefera.com.br/noticias/futebol,organizada-do-colo-colo-se-manifesta-contrapossivel-contratacao-de-felipao,70003215177>. Acesso em: 09, de jul. de 2022.

O tempo do regime autoritário [recurso eletrônico]: ditadura militar e redemocratização Quarta República (1964-1985) / organização Jorge Ferreira, Lucilia de Almeida Neves Delgado. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019. recurso digital (O Brasil Republicano; 4).

OURIQUES, Nildo. João Saldanha, o “João sem medo”. IELA, 2019. Disponível em: <https://iela.ufsc.br/noticia/joao-saldanha-o-joao-sem-medo>. Acesso em: 09 de jul. de 2020.

QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. *Estudos avançados*, v. 19, p. 9-31, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Sobre la colonialidad del poder. Conferencia magistral impartida por Aníbal Quijano. *Contextualizaciones Latinoamericanas*, v. 1, n. 8, 2015.

PERICÁS, Luiz Bernardo. José Carlos Mariátegui e o Brasil. **estudos avançados**, v. 24, p. 335-361, 2010.



SOTO, Oscar G. O jogo fantasma entre Chile e URSS. Marca, 2013. Disponível em: https://www.marca.com/2013/11/21/futbol/futbol_internacional/chile/1385026960.html. Acesso em: 09, jul. de 2022.

TINHORÃO, José Ramos. História social da música popular brasileira. Editora 34, 1998.

WISNIK, José Miguel. “O som e o sentido”. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

A HISTÓRIA LOCAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PROCESSOS HISTÓRICOS E EXPERIÊNCIA DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA

Mirian Jossette de Sousa Oliveira⁴³

Resumo: Essa pesquisa analisa o uso da história local na educação de jovens e adultos, discutindo as possibilidades e os desafios na sua implementação, ao considerar o contexto histórico dessa modalidade. O percurso até a institucionalização da EJA retrata as desigualdades sociais brasileiras, alto índice de analfabetismo e os conflitos políticos na construção das primeiras propostas educacionais para essa população. Partindo dessa conjuntura, as proposições pedagógicas para o ensino de história local são debatidas. O estudo utiliza, através da etnografia, uma experiência docente na EJA durante a pandemia da COVID-19 e busca compreender os modos de coexistência da educação aos jovens e adultos e suas problemáticas diante das medidas sanitárias adotadas pelo país em 2021.

Palavras-chave: EJA; Ensino de História Local; Pandemia da COVID-19.

INTRODUÇÃO

Este artigo percorre as possibilidades da história local e alguns desafios enfrentados na sua implementação, mediante a educação para jovens e adultos. A pandemia pelo novo coronavírus, conhecido como “covid-19”, é utilizada como contexto

⁴³ Graduada em História pela Universidade Federal de Campina Grande – CFP.
mirian.mjso@gmail.com



para compreender como essa modalidade de ensino tem enfrentado as condições impostas pelas medidas sanitárias, junto as políticas que foram desenvolvidas para a coexistência da educação nesses tempos.

A educação de jovens e adultos se configura como um desafio amplamente discutido desde o século XX, quando foram iniciados movimentos de construção dessa proposta de ensino, a partir de diferentes orientações. O projeto de constituição do Brasil foi fortemente marcado pelas disparidades de classes sociais em que parte do povo foi relegado ao ostracismo, formando uma população que envelheceu distante de qualquer política educacional realmente efetiva nas primeiras décadas do país. A trajetória da EJA mostra como a educação foi palco de disputas na consolidação de interesses políticos associados à vínculos de poder. O analfabetismo foi considerado um atraso à imagem do desenvolvimento nacional, mas as propostas de formação crítica como mediação para compreensão do mundo foram criminalizadas por representarem uma ameaça aos governos vigentes.

Como uma modalidade que tenta superar o etarismo e tantos outros estigmas no acesso ao conhecimento acadêmico, ressalto a importância de um ensino localizado historicamente como forma de partir do território referencial dos próprios estudantes para construir uma concepção de totalidade. Mas o percurso de consolidação dessa prática é difícil, por consequência das dificuldades estruturais que a educação para jovens e adultos enfrenta, e pelos impasses que a história local ainda encontra para chegar até a sala de aula.

Veremos alguns pontos do percurso histórico na elaboração do ensino especificamente para EJA e as diferentes ideias que circulavam nesse cenário até a institucionalização da proposta, através de dados e pesquisas realizadas sobre esses debates. Posteriormente, será analisada a proposição da história local para esta modalidade e as barreiras que comprometem sua efetividade. A pandemia aparece como cenário agravante dessa situação, por ter provocado um ambiente atípico que compromete toda a sistemática dos profissionais da educação entre o planejamento, a pesquisa e a sala de aula. Um diário auto etnográfico da prática docente nesta conjuntura será utilizado como forma de concretizar e discutir algumas dessas experiências.



O percurso de implementação da EJA

A educação de jovens e adultos evoca algumas questões que precisam ser compreendidas levando em consideração diversos âmbitos da sociedade, e possui um histórico de políticas institucionais e iniciativas fragmentadas que marcaram a construção de suas noções. A elaboração das primeiras propostas pedagógicas para adultos no Brasil remonta ao período colonial, através das práticas de catequização, empreendidas pelos jesuítas que pretendiam uniformizar costumes, língua, religiosidade e tantos outros aspectos das populações que ocupavam o território.

O projeto de colonização portuguesa acentuou e efetivou desigualdades sociais e econômicas que foram notadas a partir do primeiro censo do IBGE⁴⁴ realizado em 1890, diante da Proclamação da República, indicando que mais de 85% dos brasileiros eram analfabetos. Esses dados concretizaram que o acesso à educação precisa estar associado a muitos outros aspectos que juntos amparam os direitos mais básicos de um povo. Nesse sentido, o índice de analfabetismo tornou-se inconveniente aos discursos de progresso que circulavam na constituição da República do Brasil, e os governos passaram a pensar as primeiras medidas para atenuar a situação.

Contudo, de acordo com Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), a educação de adultos só se constitui como uma temática da política educacional institucional em ampliação a partir da década de 40, principalmente através do Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942, o Serviço de Educação de Adultos e a Campanha de Educação de Adultos em 1947, a Campanha Nacional Rural em 1952 e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958. Os autores, em consonância com outras discussões, destacam essas determinações como a intenção de distribuição dos recursos estatais para a elevação dos “níveis culturais” e da cidadania da população.

Entretanto, a alfabetização de pessoas mais velhas e exclusas da educação formal, só começou a ser debatida em aspectos mais profundos com a atuação do educador Paulo

⁴⁴ Ver: IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Recenseamento Geral da República dos Estados Unidos do Brasil em 31 de dezembro de 1890, Comarca de Palmas, Estado do Paraná.** Rio de Janeiro, 1982, 175p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=216866>. Acesso em: 15 out. 2021.



Freire, uma referência à essa modalidade nos anos 60. No livro “Ação cultural para a liberdade e outros escritos”, Freire (1981) explica que a erradicação do analfabetismo é vista pelas instituições como uma chaga que precisa ser curada e que o conhecimento prévio dos estudantes adultos é subestimado e infantilizado por atitudes messiânicas. O autor compreende que essa questão não deve ser tratada como uma enfermidade, ela parte de uma “realidade social injusta” que só pode ser sanada quando a educação é emancipadora e impulsiona essas pessoas na leitura de suas próprias realidades. Além disso, há a necessidade de aliar teoria e prática e manter constantemente um olhar crítico sobre as pedagogias praticadas.

Neste período houve intensos debates acerca da Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº 4.024/61 tornando-se, como aponta Sampaio (2009), um “campo fértil” à ampliação das movimentações e as organizações em torno da educação popular em diferentes regiões. O pensamento de Paulo Freire, em conciliação com esses movimentos sociais, causou uma tensão nos setores conservadores do país. As políticas que estavam sendo elaboradas para o ensino de jovens e adultos foram suprimidas pela ação do governo ditatorial militar, vigente a partir de 1964.

Esse percurso passou a ser regido pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), articulado nos anos que sucederam o regime e propunha uma formação funcional e breve para que população analfabeta pudesse integrar rapidamente os projetos desenvolvimentistas do país. Embora o cenário tenha inviabilizado as investidas da alfabetização crítica através de recursos estatais, ele não cessou completamente as iniciativas de outras instituições e os projetos educativos independentes influenciados pelo método freiriano.

O fechamento político e institucional que caracterizou a conjuntura brasileira nos anos 70 também não impediu que sobrevivessem ou emergissem ações educativas voltadas à alfabetização e pós-alfabetização inspiradas pelo paradigma freireano. Abrigadas freqüentemente em igrejas, associações de moradores, organizações de base local e outros espaços comunitários, essas iniciativas experimentaram propostas de alfabetização e pós-alfabetização de adultos que se nutriram no paradigma da educação popular, impulsionando a busca de uma adequação de metodologias e conteúdos às características etárias e de classe dos educandos. (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, p. 60-61, 2001).



No período de redemocratização do país houve uma série de conferências e fóruns a nível mundial que convocaram novamente o debate e trouxeram outras medidas institucionais nos governos seguintes. Diante disso, vemos que a modalidade EJA se constituiu atrelada à diferentes concepções ideológicas e formou-se, como apontado inicialmente, por iniciativas fragmentadas e inconstantes, determinantes nas problemáticas enfrentadas até o presente.

Esse processo resultou na promulgação da Constituição Federal de 1988 e seus desdobramentos nas constituições dos estados e nas leis orgânicas dos municípios, instrumentos jurídicos nos quais materializou-se o reconhecimento social dos direitos das pessoas jovens e adultas à educação fundamental, com a conseqüente responsabilização do Estado por sua oferta pública, gratuita e universal. A história da educação de jovens e adultos do período da redemocratização, entretanto, é marcada pela contradição entre a afirmação no plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta à educação básica, de um lado, e sua negação pelas políticas públicas concretas, de outro. (DI PIERRO; HADDAD, p. 119, 2000).

Programas descontínuos, investimentos estatais com políticas desarticuladas da realidade de jovens e adultos brasileiros e a falta de formação dos profissionais atuantes integram esse histórico. Como nos explica Sampaio (2009), há algumas problemáticas emergentes na revisão dessa modalidade, como a ideia errônea de suprir a carência da escolaridade na “idade própria” e a necessidade de perceber esses estudantes como pessoas “cujo direitos tem sido historicamente negados”. De acordo com a autora, a educação deve estar alinhada a todos os períodos de nossas vidas, e, por isso, é incoerente associá-la à um ciclo. Além disso, aponta que, ao invés de concebermos um projeto compensatório para quem não pôde alcançá-lo antes, podemos operar através da concepção de reparação de um direito cerceado.

Discursos como “não tenho mais cabeça pra estudar” e “meu tempo já passou” são recorrentes entre pessoas mais velhas, pela percepção do estudo como um recurso que precisa, necessariamente, estar ajustado a uma faixa etária. Causada pela falta de estímulo, principalmente, para as pessoas em condições mais precárias socialmente e economicamente, e/ou consideradas improdutivas para a sociedade, como os idosos



aposentados que não suprem mais os interesses da educação mercantilista. Aliás, quando encontram a sala de aula, se deparam com um ambiente que contém muitas complexidades. Profissionais sem formação para atuação com a modalidade, divergências que causam conflitos geracionais, também ao considerar a juvenilização recente deste público, questões culturais, deficiências e dificuldades cognitivas e tantos outros aspectos na junção de pessoas que, por inúmeros motivos, não estiveram ou precisaram romper com o ensino regular.

Nesse sentido a abordagem para jovens e adultos precisa estar ajustada a esses contextos desde a formulação teórica em ampla rede de discussões com educadores e políticas estatais continuadas, em consonância com o trabalho que será desempenhado em sala de aula. O que aponta para as problemáticas do atual sistema educacional que se ausenta dos paralelos didáticos e metodológicos necessários para os conteúdos lecionados. Este escrito trata, especificamente, sobre a história como componente curricular que, como outras matérias, encontra muitos desafios na sua aproximação com a EJA e sugere um ensino historicamente localizado como uma de suas estratégias.

O ensino da História Local na construção pedagógica

A educação para jovens e adultos é um trabalho que precisa se distanciar das concepções do ensino regular. Isso é importante porque estamos lidando com pessoas que já passaram por alguns processos de amadurecimento que devem ser reconhecidos como conhecimento, pela possibilidade de explorar os saberes que os estudantes podem oferecer ao longo de outras faixas etárias. Essa perspectiva está alinhada aos conselhos de Freire (1981), quando afirmou que o diálogo em sala de aula deve partir do prévio conhecimento dos alunos.

Os estudos históricos parecem complexos demais quando se fazem tão distantes de nós, sobretudo, em território e temporalidade. É necessário compreender como contextualizar esses acontecimentos de forma que não percam seus contextos, mas mantenham-se dentro do campo de compreensão desses estudantes. Tomando como base a autora Marcia de Almeida Gonçalves (2007), a história local pode ser concebida como “campo de produção de uma consciência histórica” e seus recortes determinam uma



delimitação que tenta, por meio da inclusão, construir redes interdependentes e as formas de sociabilidade nos lugares escolhidos. Gonçalves (2007) afirma ainda que o local “possui configurações diversas”, desde uma cidade até um bairro ou uma instituição. Contudo, seu uso não pode ser isolado do regional-nacional, ao qual deve traçar uma vinculação e modulações.

Pensando o sertão paraibano, o lugar de onde parte esse estudo, há entre as pessoas mais velhas uma habilidade muito exercitada durante várias gerações: a contação de histórias. É através da oralidade que se disseminam acontecimentos, ditados populares, saberes culinários, experiências com a terra no plantio, na criação de animais, na leitura do clima que indica o comportamento das estações nesse território e como manejar o tempo. A relação das casas com “o nascente” e “o poente”, as formas de arquitetura e a resistência desenvolvida para lidar com as especificidades deste chão.

Esses conhecimentos se unem aos trajetos de ocupação local, concentração e estabelecimento de vínculos familiares, meios de subsistência, categorias de trabalho, conflitos políticos e trocas culturais que promovem criações, continuidades e rupturas de tradições. Esses processos que são protagonizados pelas populações locais, estão em maior ou menor escala, atrelados às conjunturas históricas nacionais, como a forma de administração estatal dos governos vigentes, e, também mundiais, como a pandemia da covid-19.

As explorações dessas e outras perspectivas são viáveis através da história local e independem do nível de aprofundamento que os alunos tenham em relação às temáticas. As noções prévias direcionam a discussão pela mediação de educadores. Essas afirmações se concretizam em um estudo realizado por Baptista (2016), que mostra algumas experiências, estabelecendo associações entre a história local e a educação de jovens e adultos:

Ao propor o uso da História local enquanto estratégia pedagógica capaz de ressignificar os conteúdos trabalhados em sala de aula a valorização das histórias de vida dos alunos e de suas famílias ganha um novo sentido, pois ao serem trazidas para sala de aula extrapolam a condição de memórias individuais ou de um pequeno grupo e passam a serem percebidas como fontes orais que contribuem para o entendimento de questões como as condições de trabalho ao longo dos anos, as relações entre a elite política e as classes populares, o processo de ocupação do



espaço urbano e a relação da comunidade com a educação formal, entre outros temas. Um exemplo dessa possibilidade de diálogo pode se identificada apresentação da aluna Suzana, 68 de idade, filha mais nova de uma família de oito filhos que era a única dos irmãos a se matricular na escola, em um seminário sobre a legislação trabalhista construída no período Vargas trouxe as carteiras de trabalho do pai e da mãe com o registro de uma olaria localizada no município de Campos no Rio de Janeiro e a comparou com a de seu filho, empregado na construção civil. (BAPTISTA, p. 24, 2016).

Na situação relatada, quando a aluna Suzana, aos 68 anos de idade, percebeu sua família como participante ativa da história, exerceu a autonomia de pensar e propor as fontes da discussão e analisá-las junto à turma:

Ao analisar os documentos dos pais apontou para a maior estabilidade do trabalho, devido, entre outras coisas “as poucas oportunidades de mudar de emprego naquela região”, o registro de apenas dois aumentos em um período de dez anos de serviço e o carinho e orgulho que ambos tinham em relação àquele documento que comprovava que eram “cidadãos honestos e trabalhadores”. No que se refere à carteira de seu filho, 28 anos de idade e com o primeiro registro feito aos 21 anos, chamou a atenção para as 05 empresas que ele já tinha trabalhado, tendo em média um período de menos de um ano e meio em cada uma delas. Também destacou o fato de que estas constantes mudanças de emprego eram resultado da busca de “ganhar mais” e que ele “quando ficava desempregado não se apertava, pois tinha o salário desemprego para garantir a comida na mesa.” Ao final de sua exposição ela conclui afirmando que “é melhor ser trabalhador hoje, pois há mais garantias e quando a empresa não paga a justiça e os advogados do sindicato vão em cima e cobram. (BAPTISTA, p. 24, 2016).

O debate, afirma o autor, foi realizado em uma turma composta por uma parcela significativa de estudantes que trabalham pela informalidade, e a fala da aluna tornou-se um ponto de convergência para uma conversa sobre os empregos de carteira assinada e os trabalhos sem vínculo empregatício. Nisso, foi explorada a função dos sindicatos, a importância de mobilizações por direitos trabalhistas e a função social de um trabalho. Ao falar sobre as medidas do governo Vargas, ocorridas no século passado e que afetaram todo o país, foi possível que os alunos compreendessem como foram atingidos em suas localidades dentro dessa relação entre o poder político partidário, a sociedade e o tempo.



A proposta aponta para uma possibilidade, já que existem inúmeras vias para se trabalhar a história local em sala de aula. Seja através de materiais que podem ser diretamente sugeridos pelos estudantes, como neste caso, mas também as documentações de domínio público em arquivos, aulas de campo com visitas a museus ou outros espaços que estimulem a discussão histórica. Relatos de experiência pelo uso da oralidade, produções historiográficas e artísticas concretizadas na cidade, entre outros.

Mas os educadores precisam sistematizar caminhos para viabilizar esses debates, porque as escolas geralmente não dispõem de um material de apoio sobre a localidade, nem oferecem formação contínua para construí-los e aplicá-los. Assim como a educação para jovens e adultos, a história local também enfrenta problemas estruturais, e por isso, não é um recurso amplamente utilizado. Barbosa (2006), a propósito, nos fala que o ensino de história ainda é regido pela tradição francesa quadripartite⁴⁵, e isso dá margem para que os conteúdos mantenham distância da realidade e das reflexões que os alunos poderiam desenvolver, além de limitar o trabalho dos professores.

A autora reflete ainda sobre as próprias políticas institucionais, como a Lei de Diretrizes e Bases, Os Parâmetros Curriculares Nacionais e os currículos escolares nessa conjuntura. Barbosa (2006) percebe a importância dessas esquematizações para a educação, mas denuncia a construção de suas bases sem a ampla participação coletiva dos agentes escolares ou a mobilização para mudanças estruturais no sistema de ensino. Embora os PCN's incluam a "História Local e o Cotidiano" sugerindo sua utilização nos currículos, aparentemente, não houve mudanças sistemáticas que pudessem concretizar a proposta nas escolas.

Sobre aspectos mais profundos na prática da história local em sala de aula, Fonseca (2009), ao longo de suas pesquisas, percebe pontos que são recorrentes na aplicabilidade desta proposição: Fragmentação rígida de espaços e tempos estudados; a naturalização e ideologização da vida política numa "comunidade"; a linearidade

⁴⁵ "O ensino de história no sistema educacional brasileiro - em especial no ensino fundamental e médio - esteve, desde a sua inclusão nos programas escolares e nos currículos no Brasil, a partir do século XIX, permeado de tradições e concepções européias, expressamente francesas. Segundo Chesneaux, ocorre a difusão de uma história modelo a ser seguida por todas as civilizações, como é o caso da cronologia esquemática e linear, baseada no quadripartite - História Antiga, Média, Moderna e Contemporânea - ou da própria História do Brasil, também constituída dentro dos marcos da história européia." (BARBOSA, p. 57, 2006).



evolutiva dos lugares pelas mãos de algumas personalidades políticas; as fontes que muitas vezes ainda apontam para a preservação das elites locais. Esses aspectos demonstram a quantidade de camadas que o ensino localizado precisa atravessar, além dos entraves institucionais e levando em consideração as necessidades mais abrangentes para a educação de jovens e adultos.

Nesse sentido, apesar de enfrentarem desafios específicos de cada campo de vinculação, percebe-se que os caminhos que estruturaram a EJA, também suprimem o ensino de história local. No projeto de país que ordenou o Brasil, em suas similaridades com outros países da América Latina, “la educación, y primordialmente la historia, debían cumplir la función de generar consenso, constructora de cierta “identidad nacional”, legitimadora de la construcción de la nación por los militares, los estancieros y como parte de la civilización occidental y cristiana.” (OSSANNA, p. 7. 1994).

As tentativas de unificar as diversidades geradas nos processos coloniais criaram as configurações da educação, nas quais a história ficou encarregada de apaziguar os conflitos sociais e legitimar hierarquias. Nisso, a história local ora ocorre com as mesmas premissas, ora se ausenta por estimular críticas à essa sistemática. Trata-se, portanto, não só de propor legislações e planos verticais para reformar o sistema educacional, mas oferecer condições dignas de trabalho, estudo e estabelecer outras bases em que nosso vínculo com o conhecimento reflita as novas relações que queremos construir com a sociedade e, conseqüentemente, com o mundo.

Enquanto as políticas forem resumidas a remodelar o ensino, a história local não será viável em seus parâmetros de estabelecer conexões entre as proximidades e as distâncias. Assim como a educação para jovens e adultos continuará sem estabelecer paralelos com as realidades, já que muitas dessas pessoas não produzem mais para o capitalismo, e, portanto, não cabem na proposta estruturada. Veremos que a pandemia da covid-19 ressaltou a inabilidade desse sistema em pensar propostas efetivas, agravando a situação e apontando as contradições existentes.

Uma autoetnografia sobre percursos de formação e atuação na rede básica de ensino durante a pandemia da covid-19



Diante da convivência acompanhei parte desses processos contextualizados através de pessoas que, por inúmeros motivos, não puderam ingressar no ensino regular e mais tarde tiveram dificuldades de acessar a educação de jovens e adultos. Como consequência, dentro do meu âmbito familiar e escolar havia a compreensão da trajetória acadêmica como a oportunidade de viver outras perspectivas, sobretudo, econômicas. Ingressar no ensino superior era um anseio que a geração anterior projetava nos filhos pelo status privilegiado que o “estudo” ocupa desde o período de formação do país.

Ao prestar o Exame Nacional do Ensino Médio, me inscrevi na graduação em História, por questões geográficas, econômicas e interesses na área das ciências humanas. Mas no decorrer do curso, antes mesmo de compreender as dimensões da historiografia, estabeleci vínculos com as disciplinas de ensino, pelo acesso à um debate sobre questões estruturais na construção da educação no Brasil. Mesmo assim, dentro do currículo não houve uma preparação para atuar na educação de jovens e adultos, como creio que seja o caso de uma parcela significativa dos cursos de licenciatura das universidades brasileiras. A negligência institucional é muito expressiva quando pensamos essa modalidade, pelas inúmeras questões já discutidas.

Por causa disso, durante o processo de formação estive dedicada na compreensão, pelo menos teoricamente, de como lidar com os estudantes do ensino regular, principalmente nas turmas consideradas mais árduas nas escolas públicas. Os meus estágios supervisionados foram concentrados nessa modalidade e conservei a ideia de que a minha primeira atuação na educação seria no ensino fundamental com pessoas que estão em processo de transição da infância para a adolescência. Havia lido tudo que julgava necessário para a construção pedagógica, metodológica e estabelecido paralelos com os conteúdos e questões mais vinculadas nessa faixa etária.

Também não tive uma base para propor a história local em sala de aula através da grade curricular, me aproximei dela ao participar de um projeto de extensão que tinha como propósito escrever diferentes narrativas sobre uma cidade a partir de alguns moradores. Essa experiência foi articulada à temática do trabalho de conclusão do curso e trouxe os estímulos para continuidade de pesquisas sobre uma historiografia localizada. Ao ler sobre os paralelos da história local com a educação, pensava sobre a ausência recorrente da prática, já que é um caminho oportuno para a construção da identidade e



consciência histórica dos estudantes, como os próprios escritos diziam, manteve o propósito de fazê-lo.

Ao me graduar, parte significativa das ideias que havia projetado caíram, porque teoria é alicerce. Fui contratada no meio de um período letivo para atuar em duas situações que não planejei: a EJA e a pandemia. Boaventura de Sousa Santos (2020) em “A cruel pedagogia do vírus”, recorre a um debate usual nas ciências sociais sobre o conhecimento das condições das instituições de uma sociedade serem mais evidentes em funcionamento corrente ou em casos excepcionais. Conclui que em ambos o seja possível e questiona “que potenciais conhecimentos decorrem da pandemia do coronavírus?”. A situação atípica trouxe alguns desafios ao sistema educacional, mas muitas dessas problemáticas já eram vigentes e as resoluções só evidenciaram como a educação ainda é pensada, principalmente no seu caráter de exclusão e falta de um amplo debate sobre suas proposições.

Quando integrei o quadro de professores de uma escola pública municipal, as propostas do período letivo já haviam sido discutidas e traçadas, o que não me conferiu a oportunidade de pensar minimamente o próprio planejamento que deveria seguir. Fui orientada que o MEC estabelece seus planos, a Secretaria de Educação acata as decisões e as informações seguem hierarquicamente entre a direção, a coordenação, e, por fim, aos professores que serão responsáveis pela adaptação dessas condições aos estudantes.

Como determinado, as aulas neste período atípico teriam um caráter híbrido e cada escola buscava ajustá-lo as condições necessárias. Ou seja, as escolas teriam de cumprir algo que não têm estrutura para fazê-lo, o que retrata bem o pensamento liberal dentro das concepções da educação. Não podemos parar em detrimento de todos, mas as condições materiais indicam quem pode continuar se movimentando. No local em que trabalho, não demorou para que a administração compreendesse que a EJA não teria condições de acompanhar essas determinações.

Há estudantes de diferentes faixas etárias, condições econômicas e territoriais, subdivididas em outras tantas condições que sequer posso mensurar sem um estudo mais profundo. Recebi turmas da zona rural e urbana agrupadas em dois ciclos com pessoas na margem dos 30 aos 65 anos, algumas não tem aparelhos eletrônicos para assistir aula online, enquanto a parcela das pessoas que o tem, não consegue acompanhar a lógica das



aulas por uma tela. Além disso, as dinâmicas da pandemia sobrecarregaram essas faixas etárias das camadas mais pobres do país, tanto nos serviços domésticos, nos novos cuidados, quanto no trabalho de subsistência fora de casa. Quando precisamos nos preocupar com as questões mais básicas para a sobrevivência, certamente a educação não é uma prioridade.

Entendendo que as aulas seriam inviáveis surgiu a ideia de construir um material didático sistematizado com cada componente curricular e disponibilizado na escola com data de entrega e devolução. Era a única possibilidade de manter um diálogo direto com os estudantes, e, no caso da história, incitar as discussões de um ensino localizado. Mas a direção junto a coordenação decidiu reaproveitar antigos livros didáticos, pois não teríamos recursos para tantas impressões. Portanto, os professores também não puderam participar da elaboração dos conteúdos e atividades que seriam entregues.

Esse breve panorama se refere as primeiras percepções que tomamos da sociedade sobre o que seria e para que serve a educação, e no caso dos professores, como essa trajetória é complexa. As lacunas existentes na formação dentro das licenciaturas, a inserção no sistema educacional e as condições de trabalho que se apresentam, em alguns casos, nos deixando quase que totalmente atados.

Diante disso, penso nas considerações de Santos (2020), quando adverte que qualquer tentativa de apreender analiticamente a realidade da pandemia está condenada ao fracasso e teorizá-la é colocar nossa linguagem à beira do abismo. Por isso, não tive a pretensão de construir uma análise profunda sobre a conjuntura da educação brasileira nesse cenário pandêmico. Mas documentar, através de uma situação, como esse sistema ainda opera no século XXI e as precárias condições evidenciadas na maior crise sanitária dos últimos tempos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse texto se propôs a discutir as relações entre a educação para jovens e adultos e a história local, tendo como contexto as condições impostas pela pandemia da covid-19. Para isso, foram expostas algumas discussões e divergências que demarcaram a EJA como uma modalidade de ensino no Brasil e terreno de constantes disputas políticas. Dito



isso, foram percorridas possibilidades da História Local na aprendizagem e consciência histórica desse público e as dificuldades ao se estabelecer na sala aula. Assim como em tantos âmbitos da nossa vida, a pandemia sobrecarregou as demandas da educação e nos trouxe inúmeros dilemas.

Essas reflexões, ainda que sucintas, recorrem à “pedagogia do vírus” para ressaltar as problemáticas que a educação ainda enfrenta como reflexo das políticas de exclusão que estruturaram o país. Nesse cenário, parece cada vez mais compreensível que precisamos de outro sistema educacional, porque a sensação de inoperância que alguns educadores sentem ao confrontar e pensar reformas à lógica vigente, também faz parte do plano de torná-la permanente.

Os escritos dos educadores e pesquisadores que auxiliaram essa discussão, manifestaram que a luta por uma educação inclusiva e uma história crítica atravessa gerações. São contínuos impasses que nos geram incertezas sobre a probabilidade de reverter o quadro educacional brasileiro, mas indicam, sobretudo, que esses debates precisam continuar.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Adolfo Eugênio Ferreira. **Caixa de História Local e a Construção da Identidade dos alunos da Educação de Jovens e Adultos**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - UFRRJ, Rio de Janeiro, 2016.

BARBOSA, Vilma de Lourdes. Ensino de história local: redescobrimo sentidos. **Saeculum revista de história**. [15]; João Pessoa, jul./dez. 2006, p. 57-85.

DI PIERRO, Maria C.; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Caderno Cedes**, ano XXI, n 55, Unicamp: Campinas, 2001.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n 14, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 out. 2021.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e Ensinar História: anos iniciais do Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.



FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Editora Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1981.

GONÇALVES, Márcia de Almeida. História Local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. MONTEIRO, Ana Maria (et all.). In: **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2007.

IBGE - instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Recenseamento Geral da República dos Estados Unidos do Brasil em 31 de dezembro de 1890, Comarca de Palmas, Estado do Paraná**. Rio de Janeiro, 1982, 175p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=216866>. Acesso em: 15 out. 2021.

OSSANNA, Edgardo. Una alternativa en la enseñanza de la historia: el enfoque desde lo local, lo regional. **Portal Educativo de las Americas**, 1994. Disponível em: http://www.educoas.org/Portal/bdigital/contenido/interamer/interamer_29/artc4/index.aspx?culture=es&navid=201. Acesso em: 30 out. 2021.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. Educação de Jovens e Adultos: uma história de complexidade e tensões. **Práxis Educacional**, v. 5, n 7, UESB: Vitória da Conquista, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Editora Almedina: Coimbra, 2020.

LITERATURA DE CORDEL, ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO POPULAR: DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES

Roberto Ferreira
Ferreirahistoria2020@gmail.com
 SME. Barro – CE

Resumo: Propomos neste artigo, discutir o Ensino de História como prática que dialogue com saberes diversos e com as leituras de mundo dos educandos, explorando particularidades de sua linguagem e enfatizando a literatura de cordel como recurso didático interdisciplinar na construção de um ensino emancipatório, como orienta as concepções e fundamentos da Educação Popular. O cordel possibilita uma forma diferenciada de expor conteúdos e temáticas de uma maneira interativa e prazerosa, sem desviar-se da intencionalidade de promover uma prática docente comprometida com um ensino crítico e reflexivo. A sua linguagem particular e o contato artístico com as narrativas em versos promovem experiências que somam ao desenvolvimento da sensibilidade dos sujeitos. Estas narrativas apresentam-se como uma expressão da vida social e, deste modo, possibilita o contato com outras visões da realidade. Neste sentido, a sua utilização no Ensino de História se constitui como uma possibilidade real de



intervenção. Para efeito de discussão, nos apoiamos principalmente em Freire (2016) dialogando com a educação popular, Bosi (2000) e Goldstein (2000), discutindo aspectos da versificação e da ação do ritmo no poema, e Melo (2010), Pinheiro & Lúcio (2001) e Grillo (2003), para discutir o percurso editorial do cordel e estratégias para a sua utilização na sala de aula.

Palavras-chaves: Educação Popular, literatura de cordel, Ensino de História.

Introdução

A Literatura de Cordel representa uma importante manifestação e expressão da cultura popular. Foi no Nordeste brasileiro seu ponto de partida, do qual se difundiu para outras regiões do país. Apresenta-se como um dos campos de estudos mais promissores, com uma vasta e diversa produção e uma próxima relação com o cotidiano e a vida social.

As narrativas abordam temas dos mais variados, e as transmitem em versos rimados e ritmados, marcados pela cadência do ritmo, pela simetria da regularidade da métrica e pela musicalidade que também facilita na memorização.

No espaço escolar, em diferentes áreas do conhecimento, as experiências de prática docente utilizando a literatura de cordel como recurso didático, têm se mostrado bastantes promissoras diante das suas potencialidades interdisciplinares. Este artigo traz esta discussão tendo como recorte o Ensino de História enquanto prática de ensino que dialogue com outros saberes e com as leituras de mundo dos educandos, na construção de um ensino que emancipe. Para tanto, buscamos nos orientar pelas concepções e fundamentos da Educação Popular, que por sua vez, está constantemente relacionando saberes e culturas dentro e fora dos muros da escola.

Para o estudo aqui proposto, considera-se que educação, cultura e literatura, são deste modo, saberes indissociáveis, fundamentais para a efetivação de uma prática de ensino que almeje em sua finalidade, a construção coletiva da cidadania.

O trabalho com o cordel no ambiente escolar requer que se mobilize saberes que façam compreender suas particularidades linguísticas, sua métrica regular e simétrica, sua musicalidade, e o ritmo marcante. Neste sentido, a presente pesquisa, ao buscar diálogos interdisciplinares, também se fundamenta em estudos da Teoria Literária e da versificação.



Para facilitar a compreensão acerta da estrutura da sua escrita particular, não optamos por transpor para o artigo passagens de cordéis. As estrofes que aqui trazemos foram elaboradas especificamente para este trabalho, pensadas para serem relacionadas com a temática dele.

Literatura de Cordel: Do sertão à sala de aula

Em setembro de 2018, na cidade do Rio de Janeiro - RJ, a literatura de cordel, reconhecida por unanimidade, foi registrada por seu Conselho Consultivo, no Livro das Formas de Expressão como patrimônio imaterial do Brasil, pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). Esse registro é resultado de todo um conjunto de mobilizações de diversos agentes que a mais de um século vêm promovendo a difusão deste gênero a muito reconhecido pelo povo como uma das mais fortes formas de expressão cultural do Brasil.

Para a pesquisadora Rosilene Alves de Melo, tal registro possui pelo menos três significados:

Do ponto de vista simbólico, representa o reconhecimento pelo Estado de uma prática cultural que já tinha sido reconhecida no Brasil havia mais de um século por diversos grupos: poetas, comunidades de leitores e movimentos intelectuais. Por outro lado, possui um significado político, uma vez que de agora em diante essa forma de expressão e seus agentes adquirem maior possibilidade de ocupar outras posições na gestão das políticas culturais que permitam a salvaguarda do cordel e a democratização do acesso a esse bem pelos cidadãos. Uma terceira dimensão se refere aos desdobramentos da tutela do Estado e os usos dessa arte na formulação de construções identitárias decorrentes de sua patrimonialização. (MELO, 2019, p.246).

Também sendo o Estado o principal responsável pela implementação de políticas educacionais, espera-se que o mesmo leve em conta a dimensão desta decisão e coloque a literatura de cordel em papel de destaque, levando para a escola a sua historicidade e seus ensinamentos.

A literatura de cordel tem desbravado novos e importantes caminhos ao longo de sua história no Brasil. Da voz do cantador para as páginas, das tipografias para as malas



de vendedores, das bagagens dos migrantes e vendedores para outras regiões do país, das feiras livres para o ambiente universitário e deste para o ambiente escolar.

O cordel despertou pessoas para o mundo da leitura, divulgou notícias locais, nacionais e internacionais, pelejas, ABCs, proezas do imaginário, e emocionou pelas estrofes dos romances, incluindo também temáticas com a presença do humor.

A expressão “literatura de cordel” foi inicialmente empregada pelos estudiosos da nossa cultura para designar os folhetos vendidos nas feiras em aproximação com os que aconteciam em terras portuguesas. Em Portugal, eram vendidos a baixo preço, pendurados em barbantes. (PINHEIRO & LÚCIO, 2001, p. 13).

A narrativa impressa no formato de livreto ganhou o nome de literatura de cordel em aproximação com os padrões que circulavam na Europa, mas é preciso destacar que o cordel brasileiro apresenta diferenciações das narrativas que circulavam em Portugal. O cordel português “[...] abarca autos, pequenas novelas, farsas, contos fantásticos, moralizantes, histórias, peças teatrais, hagiografias, sátiras, notícias... além de poder ser escrita em verso ou sob a forma de peça teatral” (ABREU, 1999, p.21).

As narrativas brasileiras, por sua vez, são escritas em versos, com a presença marcante da métrica “regular e simétrica” (GOLDSTEIN, 2000), estruturados em sua maioria em estrofes de seis versos (sextilhas) ou estrofes de sete versos (septilhas), sendo estes versos heptassílabos, também chamados de redondilha maior.

No nordeste brasileiro a literatura de cordel passa a assumir suas características próprias entre o final do século XIX e os anos 20. Deste modo, “[...] definem-se as características gráficas, o processo de composição, edição e comercialização [...]” (TERRA, 1983, p. 40), no mesmo ritmo em que aumentava a produção e comercialização dos cordéis em larga escala.

A cantoria de viola, representada por poetas, verdadeiros malabaristas dos versos e presente nas feiras, vilas, moradias, e nos salões das fazendas, teve um papel fundamental para a consolidação da Literatura de Cordel brasileira.

Segundo Melo (2010, p.57)

A afirmação da cantoria como espetáculo popular, o aparecimento de narradores brasileiros que introduziram novas temáticas ao consagrado repertório europeu e a circulação dos poemas através dos jornais



propiciaram condições favoráveis para a consolidação deste gênero literário.

A difusão foi tão significativa, que fez parte da formação cultural de quem teve através do cordel, as primeiras experiências com o mundo da leitura, contribuindo assim para o que Libâneo (1995) conceitua como educação informal.

Considerando a educação em sentido mais geral, como um fenômeno social universal, esta assume diversas modalidades. A educação informal, segundo este autor, corresponde:

[...] a processos de aquisição de conhecimentos, experiências, ideias, valores, práticas, que não estão ligadas especificamente a uma instituição e nem são intencionais e conscientes. São situações e experiências por assim dizer, casuais, espontâneas, não organizadas, embora influam na formação humana (LIBÂNEO, p. 17).

Na educação formal, intencional e com objetivos definidos, a literatura de cordel se configura como importante e eficiente recurso a ser inserido nas práticas de ensino em diferentes áreas do saber, mediante suas potencialidades interdisciplinares e sua linguagem acessível e atraente, possibilitando tornar o ensino mais significativo, de modo que este construa uma estreita relação com a realidade dos educandos, considerando seus saberes sociais e suas respectivas leituras de mundo.

Dialogar com a realidade cotidiana dos educandos e considerar seus saberes sociais, é essencial para a construção de uma prática de ensino autônoma e emancipadora, como orienta os fundamentos metodológicos da Educação Popular.

[...] uma educação que pensa na igualdade entre os sujeitos de seu fazer, que valoriza os saberes e culturas populares e propõe um diálogo entre a ciência e o cotidiano, entre o texto e o contexto, que abarca as vivências dos sujeitos. (SILVA & SOUSA, 2017, p.19).

O cordel descreve a realidade social sob outras óticas, diferenciando das narrativas, que os livros didáticos disponibilizam, permitindo enxergar os contextos sociais a partir da lente do poeta. Os folhetos que discorrem sobre os acontecimentos, relatam os eventos que são situados em um dado lugar e em um dado período específico, têm suas narrativas transformadas, tornando-se memória e documento histórico.



O Gênero Discursivo cordel: rima, métrica e ritmo

A literatura de cordel carrega em suas particularidades uma demasiada riqueza de recursos - musicalidade, rimas, aliterações, antíteses, assonâncias- recursos sonoros e semânticos, que contribuem para tornar este gênero literário tão receptivo.

Por ser um gênero impresso em folheto, com narrativas em versos, com uma métrica característica, regular e simétrica, a sua escrita obedece a particularidades. Tais aspectos fazem parte dos fatores que determinam o cordel enquanto “gêneros do discurso”. (BAKHITIN, 2016). Gêneros do discurso são elementos essenciais para o processo de formação de textos, pois são responsáveis pelas formas que estes assumem. Deste modo, qualquer manifestação verbal inevitavelmente é organizada em algum gênero do discurso existente dentro das diferentes esferas da comunicação humana, definindo assim, as formas-padrão de organização dos enunciados.

Entre os tipos de estrofes, a mais utilizada é a sextilha, sendo esta, uma estrofe que possui seis versos contendo sete sílabas poéticas, também denominadas redondilha maior. A sextilha também é muito usual por poetas repentistas, principalmente no início das cantorias de viola. No dicionário brasileiro de Literatura de Cordel, a sextilha é definida como:

Modalidade mais indicada para os longos poemas romanceados. É uma das modalidades mais ricas, obrigatória no início de qualquer combate poético, nas longas narrativas e nos folhetos de época. Também muito usada nas sátiras políticas e sociais. [...] (Silva, 2013, p, 120).

Para facilitar a compreensão acerca da estrutura das sextilhas, vejamos duas estrofes compostas nesta modalidade. Elas foram construídas em um caráter explicativo especificamente para o desenvolvimento deste trabalho e apresenta algumas considerações importantes em relação às práticas e fundamentos da Educação Popular, temática norteadora deste artigo.

Aprender constantemente
Com os saberes sociais
Que cada um traz de si
E que são essenciais
No mundo que todos somos



Fazedores culturais

Pensando na igualdade
 E os sujeitos do fazer
 Pois o saber popular
 Não é um menor saber
 E a escola com o povo
 Tem muito que aprender
 (estrofes do autor)

Observe que a presença da rima é fator decisivo, sendo, portanto, um dos aspectos mais marcantes na escrita da literatura de cordel e juntamente com ritmo, responsável pela musicalidade. Nas sextilhas, temos as rimas nos finais dos versos pares, enquanto os não pares apresentam a ausência de rimas. Vejamos novamente os versos com as rimas em destaque:

Com os saberes **sociais** (2º verso)
 E que são **essenciais** (4º verso)
 Fazedores **culturais** (6º verso)

E os sujeitos do **fazer** (2º verso)
 Não é um menor **saber** (4º verso)
 Tem muito que **aprender** (6º verso)

Como já dito, a presença do verso regular é fator decisivo na demarcação do ritmo que em conjunto com as rimas demarcam a musicalidade da poesia de cordel. Para entender melhor esta junção, um recurso viável é executar a escansão dos versos, dividindo-os em sílabas poéticas. A escansão difere da separação de sílabas gramaticais, uma vez que está específica, não toma a palavra como unidade, mas sim o verso como um todo, pois o que se é contabilizado são os impulsos de voz utilizados para proferir o verso até a última sílaba tônica.

Deste modo, escandindo esta estrofe, temos:

Pen / san / do / na / i / gual / da / (de)
 E os / su / jei / tos / do / fa / zer
 Pois / o / sa / ber / po / pu / lar
 Não / é / um / me / nor / sa / ber
 E a / es / co / la / com o / po / vo



Tem / mui/ to / que a/ pren / der

Na escansão dos versos, temos como regra básica, o fato de se contabilizar as sílabas somente até a última tônica de cada verso. Considerando o verso como unidade, destacando os impulsos de voz, se junta na mesma sílaba, os encontros de vogais ou sons de vogais, quando se tem a incidência da correlação de uma vogal tônica (forte), e uma átona (fraca), num processo chamado elisão, como podemos constatar no segundo, quinto e sexto versos desta estrofe.

E os / su / jei / tos / do / fa / zer
 E a / es / co / la / com o/ po / vo
 Tem / mui/ to / o que a/ pren / der

Muitos autores ao construírem suas narrativas, optam por acrescentar um verso a mais às sextilhas, construindo assim, uma septilha, também conhecida popularmente como estrofes de sete pés. Vejamos um exemplo.

É possível e preciso
 Um ensino renovado
 Construir perspectivas
 De um saber dialogado
 A educação popular
 É a ponte pra atravessar
 E chegar do outro lado
 (estrofes do autor).

O primeiro, o quarto e o sétimo versos são os que rimam entre si, além do quinto e do sexto versos. O primeiro e o terceiro são ausentes de rimas. O verso a mais na estrofe, além de acrescentar mais conteúdo à narrativa, altera também o efeito musical quando modifica a alternância das rimas. Cabe ressaltar que estes tipos de estrofes não são as únicas empregadas em folhetos de cordel, apesar de serem as mais conhecidas e utilizadas, do cordel mais clássico ao contemporâneo.

No contato com a poesia de cordel, independentemente de ser pela prática da leitura ou pela escuta, percebe-se facilmente sua musicalidade, seus elementos sonoros e o ritmo marcante no poema. É a alternância que constrói naturalmente o ritmo.



A percepção do ritmo perpassa o texto oral e o escrito, sendo presente também nas atividades cognitivas, na ação de pensar, como considera Alfredo Bosi (2000, p. 104), ao afirmar que:

Qualquer discurso por livre que seja faz-se mediante alternâncias; o puro pensamento assume com espantosa liberdade o modelo sintático da frase, mas enquanto atuação sonora, o pensamento acaba se dobrando a potencialidade natural do ritmo.

Desta forma, o ritmo termina por apresentar uma potencialidade natural e cotidiana do ser humano. O ritmo está presente em cada época, está no trabalho, nas atividades exercidas no dia a dia, e até mesmo nas nossas funções biológicas, no caminhar, na respiração, na frequência cardíaca, por exemplo, podemos perceber sua alternância e suas variações. O ritmo também está presente e se destaca nas produções artísticas, e de uma maneira especial, na poesia. O leitor de cordel, assim como também o ouvinte, no contato com as narrativas percebe esse lado sonoro e musical

Como coloca Norma Goldstein (2000, p.07):

O ritmo aparece também na produção artística do homem. De um modo especial, na poesia. Como o ritmo faz parte da vida de qualquer pessoa, sua presença no tecido do poema pode ser facilmente percebida por um leitor atento, que é, ao mesmo tempo, um ouvinte. A poesia tem um caráter de oralidade muito importante: ela é feita para ser falada, recitada. Mesmo que estejamos lendo um poema silenciosamente, perceberemos seu lado musical, sonoro, pois nossa audição capta a articulação (modo de pronunciar) das palavras do texto.

O poeta tem ao seu dispor uma variedade de recursos particulares à linguagem poética, podendo também optar por variações de tipos de estrofes, cada estilo com sua configuração métrica e como consequência, uma riquíssima variação de ritmos, diversificando e aumentando a interação entre o poeta e seu público. Além disso, as particularidades da linguagem do cordel também são eficientes no espaço escolar ao explorar estes recursos demasiadamente importantes, sobretudo no que trazem para a escola, elementos da nossa língua que são presentes nas cotidianidades dos sujeitos envolvidos.



Literatura de cordel, Educação Popular e Ensino de História: buscando diálogos e possibilidades

Acreditamos numa educação emancipatória que possibilite romper com a concepção de educação bancária, em que “[...] o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios, aos que julgam nada saber” (FREIRE, 2016, p.105). A crítica à educação bancária, que Paulo Freire nos traz em *Pedagogia do Oprimido*, torna-se cada vez mais necessária, uma vez que a educação bancária é o oposto da concepção problematizadora da educação proposta por Freire. Sendo assim, a educação bancária não é uma educação que emancipe os sujeitos e não contribui para a politização a partir de suas percepções de estar no mundo. Neste sentido, repensar a educação e refletir sobre nossas práticas e concepções torna-se urgente.

A Educação Popular está constantemente relacionando saberes e culturas, dentro e fora dos muros da escola. No ambiente escolar, ela pode contribuir para a construção de diálogos entre os diversos saberes e práticas pedagógicas que estão presentes na escola diariamente, constituindo uma prática docente que considere as cotidianidades dos educandos.

A instituição escolar deve ser compreendida como um espaço de múltiplas interações entre sujeitos distintos que não param de construir novas sociabilidades, pois mesmo sofrendo a influência de uma cultura existente, também são agentes transformadores das suas realidades e da sua cultura. Dinâmica e coletiva, a cultura está [...] “nos gestos e nos feitos com que nós criamos a nós próprios” [...] (BRANDÃO, 2001, p. 180).

A cultura popular que emana da literatura de cordel contém e está contida na Educação Popular, e, portanto, faz parte desta. Faz parte de um saber conduzido por um fazer, significativo a realidade de um povo. Assim, no Ensino de História, o cordel pode ser utilizado como meio de interação entre saberes distintos, vivenciado individual e coletivamente, assumindo uma relação dialógica, recíproca, marcada pela troca de saberes.

Aponta Maria Grillo, que “inúmeros são os eventos do século XX contidos nos folhetos que relatam o cotidiano da nossa História e nos quais são dadas representações



diversas das contidas nos livros didáticos” (GRILLO, 2006, p. 83). Em sala de aula, o folheto de cordel deve ser inserido a partir de um conteúdo programático, o que obriga que este tenha relação com o conteúdo escolar, de modo que, a partir da narrativa do folheto, professor e educando possam ter acesso a outras visões dos fatos e eventos, sendo, portanto, uma possibilidade extra para a compreensão do tema estudado.

Pinheiro & Lúcio (2001), entre as narrativas que mencionam, destacam os folhetos que abordam personagens históricos, os que abordam temáticas sociais, a nível local, nacional e até global. Destacam-se também, os folhetos de acontecido, os que mais se aproximam do relato jornalísticos, também conhecidos como folhetos circunstanciais.

A produção da Nova História, com o advento da terceira Escola dos *Annales*, e a “nova virada da História Cultural” (BURKE, 2005) ampliou a possibilidade de pensar o campo do saber, que empenhou diversos historiadores(as) na investigação de novas fontes historiográficas, garantindo à literatura, espaço de objeto de estudo acadêmico, e utilização desse componente textual na disciplina escolar.

A obra literária não é pretendida a querer explicar o real e nem intenciona a comprovação de fatos. No entanto, o texto literário traz a possibilidade de confrontar-se com as representações do mundo, vivenciado ou idealizado. Por sua vez, o leitor adentra na tentativa de apreender esse mundo, produzindo deste modo, a sua imagem particular do representado. Neste sentido, a obra literária se configura como uma espécie de transfiguração deste real.

Como nos diz Pesavento (2006, p.03):

Literatura e História são narrativas que tem o real como referente, para confirmá-lo ou negá-lo, construindo sobre ele toda uma outra versão, ou ainda para ultrapassá-lo. Como narrativas, são representações que se referem à vida e que a explicam. [...] A literatura é, no caso, um discurso privilegiado de acesso ao imaginário das diferentes épocas.

Renovar os caminhos do Ensino de História é essencial para se construir uma educação emancipadora, que rompa com a tradição curricular de privilegiar os grandes heróis, grandes feitos e relações diplomáticas, aos moldes tradicionais e ainda com marcas positivistas. Torna-se necessário, portanto, como nos diz Sharpe (1992), uma abertura



para a *história vista de baixo*, destacando os papéis de outros sujeitos sociais postos por sua vez, à margem da História oficial.

Estes outros sujeitos são sujeitos coletivos, na busca por seus direitos coletivos, como define (Arroyo 2012). Sujeitos que exigem outras pedagogias, pedagogias da diversidade, pensada não somente para, mas sim com estes outros sujeitos.

Neste contexto, alicerçar o Ensino de História nas concepções e fundamentos da Educação Popular possibilita a um ensino significativo e problematizante, especialmente no tocante a leitura do contexto, antes da leitura do texto e no diálogo entre saberes, neste caso o saber científico, escolar e o saber popular, tendo a literatura de cordel como recurso didático.

Considerações finais

Cordel é pouco papel, na maioria das vezes papel barato, padrões gráficos simples pelo formato de folhetos, e uma linguagem de fácil compreensão. Surpreende como um livreto, com tanta simplicidade é demasiadamente rico de possibilidades de se adquirir e produzir novos conhecimentos dentro e fora da escola. Seus variados enredos, seus recursos poéticos, a oralidade que se faz viva e presente, tudo isto se constituem em recursos eficazes.

Por assumir um caráter popular, pode trazer para o ambiente escolar um novo olhar que por sua vez irá construir outros conhecimentos que considerem diferentes leituras de mundo de diferentes sujeitos, de uma maneira interativa e prazerosa, sem desviar-se da intencionalidade de promover uma prática docente comprometida com um ensino crítico e reflexivo.

O cordel registra a História pela lente sensível do poeta, que por sua vez também deixa no poema, recortes de sua visão de mundo, sua subjetividade. Suas narrativas apresentam um grande e variado repertório de possibilidades, levando para a sala de aula outras visões dos fatos e eventos, fazendo também com que se perceba que outros atores sociais foram postos, por sua vez, à margem da História oficial.



Por assumir um caráter popular, pode trazer para o ambiente escolar um novo olhar que por sua vez irá construir outros conhecimentos que considerem diferentes leituras de mundo de diferentes sujeitos, de uma maneira interativa e prazerosa, sem desviar-se da intencionalidade de promover uma prática docente comprometida com um ensino crítico e reflexivo.

É por este motivo, que aqui propomos trazer esta perspectiva, pensando a literatura de cordel como recurso didático no Ensino de História, buscando relacionar a utilização deste gênero com as concepções e fundamentos da Educação Popular. Tal procedimento representa uma forma de trabalhar a linguagem em consonância com o seu respectivo grupo cultural, levando o lúdico para a sala de aula, promovendo experiências que somam ao desenvolvimento da sensibilidade dos sujeitos ao mesmo tempo em que instiga a possibilidade de romper com uma rotina escolar cristalizada em práticas repetitivas.

Abordagens metodológicas desta natureza constroem um espaço aberto ao diálogo, ao compartilhamento de vivências, valorizando a experiência prática associada à teoria, sem aferir importância maior ou menor a nenhuma, mas sim estabelecendo uma relação dialógica, valorizando e respeitando a altivez do educando, de modo a evitar que fiquem em condições de passividade.

Referências

ABREU, M. **História de cordéis e folhetos**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2012.

BAKHITIN, M. M. **Os Gêneros do Discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; Notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo, Editora 34, 2016.

BOSI, A. **O Ser e o Tempo na Poesia**. São Paulo: companhia das letras, 2000.

BURKE, P. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2005.

BRANDÃO, C. R. O Conhecimento, a Cultura e a Educação: algumas anotações em tempos de novo milênio. In: **Educativa**. Goiânia. v. 4, n. 2, p. 303-332, jul./dez. 2001.



FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: paz e terra, 2016.

GOLDSTEIN, N. **Versos, Sons e Ritmos**. São Paulo: Ática, 2000.

GRILLO, M. Â. F. A literatura de cordel na sala de aula. In: ABREU, Martha & SOHIET, Rachel (orgs.). **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 116-26.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MARINHO, A. C.; PINHEIRO, H. **O Cordel no Cotidiano Escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

MELO, R. A. **Arcanos do verso: trajetórias da literatura de cordel**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010.

_____. Do rapa ao registro: a literatura de cordel como patrimônio cultural do Brasil. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil. n. 72, p.245-261, abr. 2019.

PESAVENTO, S. J. **História & Literatura: uma velha-nova história**. História Cultural do Brasil - Dossiê História Cultural do Brasil, 2006. Disponível em: <http://nuevo mundo.revues.org/1560>. Acessado em: 18 de abril de 2016.

SILVA, G. F. **Dicionário Brasileiro de Literatura de Cordel**. Rio de Janeiro: Rovel, 2013.

SILVA, S. B.; SOUSA, I. S. **Educação Popular e Ensino de História Local: cruzando conceitos e práticas**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2017.

SHARPE, J. A História vista de baixo. In BURKE, Peter. **A Escrita da História: novas perspectivas**, São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

A REFORMULAÇÃO DO ENSINO MÉDIO COMO INSTRUMENTO DE CAPITALIZAÇÃO DO ESTUDANTE

José Ádrio Debray Albuquerque dos Anjos Coêlho - UFCG/CFP
jose.adrio@estudante.ufcg.edu.br

Rubens de Andrade Quirino - UFCG/CFP
rubens.andrade@estudante.ufcg.edu.br

Israel Soares de Sousa - UFCG/CFP
israel.soares@professor.ufcg.edu.br



Resumo: Diante das novas reformas no sistema educacional relacionadas ao currículo, livros didáticos e formação pedagógica, observa-se a imposição de um conjunto de instrumentos que buscam legitimar um modelo predominantemente neoliberal na educação como um todo. Partindo deste lugar, este trabalho se propõe em fazer uma reflexão acerca da influência das políticas neoliberais presentes no Novo Ensino Médio no Brasil. A partir disso, busca-se analisar o processo de emergência e desenvolvimento do projeto neoliberal voltado para a educação e, dessa forma, discutir as influências do movimento de internacionalização dentro do nosso contexto educacional. Assim sendo, utiliza-se o método de abordagem teórico dedutivo, com métodos de procedimentos com bases históricas e com uma revisão bibliográfica de acordo com o conteúdo proposto. Os principais autores utilizados foram FRIGOTTO (2005); PAIVA (2003); THIESEN (2019), MÉSZÁROS (2014) entre outros. Nesse sentido, percebe-se uma reconfiguração das propostas educacionais voltadas principalmente para suprir a lógica mercadológica no sistema capitalista contemporâneo e, conseqüentemente, essas mudanças serão conflituosas a partir do processo de ressignificação e contestação no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Neoliberalismo; Novo Ensino Médio; Educação.

INTRODUÇÃO

O modelo neoliberal, e atualmente o neoliberalismo, surgem a partir do sistema capitalista como doutrinas econômicas que atingem as diversas camadas sociais e econômicas, além disso, mantêm suas influências na educação e nas instituições, buscando a construção de um Estado mínimo, um mercado competitivo e autorregulador.

A partir desse contexto, o presente estudo se baseia na reflexão acerca da influência do neoliberalismo na educação brasileira e sua imposição nas bases curriculares, livros didáticos e no projeto do Novo Ensino Médio, instituído com base na Lei nº 13.415/2017, ainda no governo de Michel Temer (2016-2018). Partimos da ideia de currículo enquanto espaço de poder e, conseqüentemente, um lugar de interferências das classes dominantes, sem desconsiderar, logicamente, os movimentos contra-hegemônicos que ocorrem no espaço escolar.

A primeira parte do artigo aborda o histórico do neoliberalismo, seu lugar na economia e, conseqüentemente, como ele atinge as práticas pedagógicas e a formação estrutural da educação. Em seguida, discute-se a influência e a imposição a partir do financiamento de instituições e por partes da elite brasileira que, necessariamente, gera uma expectativa para que cumpra a lógica de mercado imposta nas relações econômicas.



Por último, constrói-se uma reflexão acerca do neoliberalismo na estrutura do Novo Ensino Médio no Brasil.

O aporte teórico se fundamenta no materialismo histórico e dialético, compreendendo as transformações da sociedade de forma histórica e econômica, considerando a luta de classes como força importante na história, no entanto não desconsideramos outras esferas importantes para configuração da sociedade de maneira geral. Além disso, uma base metodológica de cunho qualitativo, explicativo e revisão bibliográfica de livros e artigos que auxiliaram a presente pesquisa. Diante disso, a pesquisa bibliográfica tem como objetivo traçar a solução de um problema por meio de referenciais teóricos já publicados, buscando diferentes pontos de vistas dos autores que pesquisam sobre o assunto diante das experiências vividas na educação, como: MÉSZÁROS (2014), THIESEN (2019), entre outros.

Assim sendo, vale pontuar que as propostas geradas de base neoliberal no Brasil não estão sendo instituídas de forma passiva. Movimentos como dos sindicatos dos professores, educadores e servidores públicos da área da educação, no geral, se opõem e lutam pela construção de um projeto contra-hegemonico, mais humano e emancipador.

NEOLIBERALISMO: SEU LUGAR NA ECONOMIA E EDUCAÇÃO

Entender como se porta a educação, como refletiu Mészáros (2014), é, antes de tudo, pensar e observar o sistema socioeconômico no qual a educação está inserida. Na contemporaneidade, o sistema que rege a economia e consequentemente a organização social e política é o capitalismo. Dessa forma, a partir da metade do século XX se construiu, dentro da lógica capitalista de mercado, o neoliberalismo, teorizando um enfrentamento às ideias de protecionismo, intervenção no mercado por parte do Estado, defendendo uma maior liberdade para os empresários, criticando e limitando a ideia da necessidade de direitos trabalhistas e do que se entende hoje como Estado de bem-estar social. Existindo divergências quanto a introdução do neoliberalismo, observa-se a colocação de Perry Anderson:



Começamos com as origens do que se pode definir como neoliberalismo enquanto fenômeno distinto do simples liberalismo clássico, do século passado. O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. (ANDERSON, 1996, p. 9).

Nesse sentido, a teoria de Marx e Engels sobre a base-superestrutura serve para a compreensão da influência do neoliberalismo e do sistema econômico na educação. Pensando a educação enquanto pertencente à superestrutura, estando fundada sob a base, que representa os interesses econômicos, ou seja, as relações de produção e forças produtivas, pode-se constatar que a educação enquanto estruturada e influenciada pelos interesses econômicos (na sociedade contemporânea representada pela burguesia), será um instrumento que agirá de acordo e nos limites da ordem do capital, legitimando e reproduzindo tal ordem, sendo possível uma mudança humana e transformadora se pensarmos, necessariamente, uma educação que saia da lógica do capital e transcenda, construindo uma proposta contra-hegemônica como defende Mézáros (2014).

Ao longo das crises que foram surgindo, havia uma necessidade de frear a crise e garantir o bem-estar social da população, por isso, os defensores do neoliberalismo acabavam defendendo parcialmente um Estado forte que cumprisse com seus deveres de controlar o dinheiro público: diminuindo os investimentos nas áreas sociais e deslegitimando sindicatos, para que tudo viesse a partir da intervenção do Estado.

Realizando um balanço histórico sobre a influência prática do neoliberalismo no Brasil e sua expectativa em um novo projeto pedagógico e técnico, buscou-se refletir sobre a formação do ensino e a educação a partir da Ditadura Civil-Militar (1964-1985) até os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 até 2006, e de 2007 até 2010).

No Brasil, esteve presente durante os governos militares uma política liberal com uma característica autoritária. Fato notório foi a crescente abertura da educação para a iniciativa privada, diminuição dos investimentos públicos e opressão aos movimentos de base trabalhista. A Legislação aprovada durante o Governo João Goulart (1961-1964) previa um investimento de pelo menos 12% do produto interno bruto (PIB) em educação. Já a constituição aprovada em 1967 desobrigou um investimento mínimo na área.



Consequência disso, foi a trágica queda de investimentos no âmbito educacional. Em 1970, o investimento era de 7,6% do PIB, que durante os cinco anos consecutivos ainda teve uma maior queda. Foi também durante o Governo Militar que houve a imposição do chamado “Estudos Sociais” como obrigatório no segundo grau, estando amparado na Lei n. 5.692, de 1971. O objetivo da disciplina foi a junção das disciplinas de História e Geografia, partindo também de noções como pátria, liberdade, nação, tudo isso a fim de legitimar a política do Estado e da classe dominante, como apontou Ana Cláudia Urban (2011, p.10). Dessa forma, é importante frisar que houve, até o fim desse projeto político pedagógico, muita resistência por parte de professores e profissionais da educação, que em nenhum momento aceitou a imposição de projetos de forma passiva.

Em contraposição ao tratamento que a educação recebeu na Ditadura Militar, (mesmo seguindo a lógica neoliberal, prevendo a formação técnica simples ou complexa voltada para a indústria e formação de um exército de reserva), os Governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003 até 2006, e de 2007 até 2010) criou e fortificou iniciativas voltadas para a democratização do acesso à educação pública, como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), Programa Universidade para Todos (PROUNI), fortificação e reestruturação do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), criação e ampliação de Universidades Públicas por todo o território brasileiro, entre outros que proporcionaram uma melhor expectativa para o trabalho científico e qualificação dos profissionais da educação.

Uma questão importante nesse contexto é compreender que, há uma lógica por trás de todos esses projetos que seguem e cumprem os ideais do capitalismo e de seus agentes. A educação, mesmo com uma visível melhora nos governos que seguem a ideia de um projeto de desenvolvimento nacional-popular, não cumprem com o papel de uma educação voltada para a emancipação humana e crítica. Continua existindo uma estrutura que molda e pensa para quais rumos os resultados educacionais devem seguir.

De forma mais clara, a educação, mesmo tratada com alguma dignidade a mais, é fundada para dar os resultados que os seus financiadores, seja no meio institucional ou não, esperam. São análises críticas que possibilitam perceber como os interesses da classe dominante se revelam nos instrumentos institucionais como a educação, garantindo a



reprodução hegemônica do modelo socioeconômico, seja conscientemente ou inconscientemente. Reforçamos, que nos espaços onde a educação acontece, os movimentos de contestação ao modelo proposto não cessam e, constantemente, forçam mudanças mais significativas nas políticas educacionais e nas propostas curriculares.

A partir disso, no período ditatorial e, após ele, percebe-se que os serviços públicos estavam sofrendo cortes e até mesmo sendo distribuído com qualidade contestável e construindo uma ideia que pretendia sucatear o Estado e as políticas públicas não se tornam prioridades, com isso, o sistema neoliberal cria enormes desigualdades sociais, até mesmo na área da educação, que é a base desenvolvimentista de um país. Isto é, como o neoliberalismo enquanto sistema produz efeitos tão negativos na sociedade mundial e, conseqüentemente, no Brasil.

Além disso, o processo de educação se torna contraditório, pois diante do não investimento e da formação tecnicista na área educacional, gera uma desqualificação que faz com que os países tenham interesses em parcerias comerciais, isso por haver mão de obra pouco qualificada, o que termina formando um exército de mão de obra barata para se explorar. Sendo assim, os trabalhadores não serão bem remunerados e muito menos terão seus direitos respeitados, pois existe uma massa de desempregados que precisam do mínimo para sobreviver e são condenados a aceitarem as condições precárias que o sistema tem para oferecer. Ou seja, o neoliberalismo planeja uma abertura econômica e livre a fim de receber mais investimentos e acordos comerciais, e acaba lucrando com a formação de uma educação que capacitaria os indivíduos para esse fim.

Dessa forma, é notável que existiu uma expansão dessa escolarização, mas não havia um ensino realmente de qualidade, como a Revolução Industrial quando dividiu as partes de uma produção para que os trabalhadores não detivessem todo o processo e, conseqüentemente, o lucro, isto é, os alunos não eram feitos para se apropriar integralmente das formas mais críticas de conhecimento, discussões abordadas por Paulo Freire quando ele afirma que o aluno deve desempenhar papel central na educação e o professor como um mediador desse conhecimento, contrastando com um modelo tecnicista e tradicional, que o professor apenas transfere conteúdo de acordo com as demandas impostas pela sociedade e classes dominantes.



A consequência disso surte efeito na alta taxa de analfabetos funcionais, aqueles que muitas das vezes passam a vida toda estudando, mas não consegue dominar plenamente a leitura, escrita, interpretação, atividades básicas necessárias para o pleno desenvolvimento do educando, ou seja, a péssima qualidade na educação impossibilita que as pessoas possam atuar em qualquer mercado de trabalho com a qualificação necessária. Mais, do que isso, muitos também não participam ativamente da vida política e social no entorno de suas realidades.

Contudo, essas taxas são mais altas em escolas públicas, principalmente, porque as taxas de evasão escolar, reprovação, falta de interesse são refletidos na realidade do aluno com condições precárias, muitos deles precisam deixar os estudos para poderem ajudar a família a se sustentar, o acesso aos conhecimentos e os interesses estão intimamente ligados, pois é necessário compreender em que esses conhecimentos vão ser úteis na vida laboral (BASSO; NETO, 2014, p. 7), já que as pessoas que têm mais condições e só estudam, detém de um privilégio inegável, o tempo livre para desenvolver diversas atividades e efetivamente se dedicar a essas práticas.

De um lado, pessoas muito pobres que precisam trabalhar ao invés de estudar, trabalhos exaustivos e sem condições adequadas, enquanto do outro lado, pessoas que tem condições e podem focar em seus estudos e, conseqüentemente, ter vidas mais estáveis. De acordo com Maria Clara Couto (2007, p. 17 apud BASSO; NETO, 2014, p. 8), essas políticas impostas pelo neoliberalismo acentua as desigualdades econômicas e sociais, aumentando a pobreza global, concentração de renda, exclusão ao acesso de bens sociais e a degradação do meio ambiente. Uma explicação plausível para essa defesa se encontra no debate e discussão de neoliberais que defendem a tese de que a desigualdade é natural, e até certo ponto benéfica, trazendo pautas como a liberdade de iniciativa concomitantemente a acumulação do capital.

Por isso, percebe-se a ligação entre um sistema econômico e sua conseqüente influência em áreas como: educação, saúde, infraestrutura, ou seja, um modelo dominante resulta em como o mundo se comporta e quais as prioridades para conseguir os objetivos delimitados pela hegemonia.



INFLUÊNCIA E IMPOSIÇÃO NA EDUCAÇÃO

Como visto anteriormente, o neoliberalismo influencia várias esferas sociais e cabe o destaque a partir da forma como a educação recebe interferências desse modelo. Além disso, figuras como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) desempenham um papel decisório nas práticas educacionais na busca por resultados que beneficiem os envolvidos nesse processo.

A partir do movimento de globalização, políticas educacionais, que consequentemente refletem no currículo e formação, são construídas de forma universal, a fim de atender as expectativas do Estado e do Mercado. O Banco Mundial tem um papel fundamental, pois a partir de instituições financeiras são realizados empréstimos aos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, como é o caso do Brasil. É notório que todo esse aparato financeiro não é realizado sem alguma margem de garantias. No cenário internacional, essa expectativa é fazer com que a educação esteja caminhando de acordo com a ordem econômica. As políticas educacionais são construídas desde a formação até a base curricular e técnica. Nesse sentido, a política internacional para a reconstrução e desenvolvimento construída pelo Banco Mundial (BM) mostra a sua finalidade:

O Grupo Banco Mundial está empenhado em consolidar esse progresso e a incrementar o seu apoio para ajudar todos os países a alcançarem a Educação para Todos (EFA) e os objetivos de educação das Metas de Desenvolvimento do Milênio (MDG). O motor desse desenvolvimento, no entanto será, em última análise, o que as pessoas aprendem, dentro e fora da escola, desde o jardim-escola até ao mercado de trabalho. A nova estratégia do Banco para 10 anos, procura alcançar este objetivo alargado de “Aprendizagem para Todos”, promovendo reformas nos sistemas de educação dos países e criando uma base global de conhecimento suficientemente forte para liderar estas reformas. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 1).

No setor educacional, percebe-se a necessidade de atingir resultados estabelecidos por instituições influentes na sociedade brasileira, com isso, estabelece-se uma relação entre educação/economia na história da educação, nos currículos escolares, parâmetros curriculares e até mesmo nas práticas pedagógicas, isto é, como a ideia de globalização e o neoliberalismo crescente impacta a formação dos alunos na sociedade.



Com esse impulso político e econômico, pode-se ver, a partir da década de 1980, uma abertura do setor público à iniciativa privada. A educação vai se configurando em suas esferas aos moldes globais. Pela influência do pensamento neoliberal, as reformas e aberturas ao meio privado, reformas curriculares e de base se legitimam com a justificativa de uma maior eficácia e melhores resultados estando de acordo com o desenvolvimento do sistema. Para tanto, surgem alguns instrumentos para a avaliação da qualidade, constatando e analisando os indicadores dos resultados.

Isto é, o sistema de educação atualmente baseado em um sistema neoliberal exige que os indivíduos saibam trabalhar em equipe, sejam competitivos, criativos, tenham uma resposta rápida para ter um nível de produtividade maior, deixando-os sem expectativa de exigir melhores salários e condições de trabalho, tornam-se indivíduos feitos para somente produzir (NETO; CAMPOS, 2017). Com isso, as instituições escolares têm como objetivo principal fazer com que o aluno tenha o gosto de aprender, mas ligada à necessidade de qualificar sua mão de obra, ou seja, passar a vida inteira buscando condições que se adequem ao movimento de acumulação do capital, mesmo que não sejam os beneficiados desse processo.

Nesse sentido, a educação se configura a fim de atingir a manutenção do sistema capitalista, corroborando ativamente a partir da formação para a indústria, do que Karl Marx, em sua crítica da economia política chama de exército de reserva⁴⁶, trabalhadores desempregados ou subempregados. Para o desenvolvimento do sistema e para a acumulação do capital (relação própria do sistema capitalista), faz-se necessário manter menos trabalhadores capacitados e produzindo tudo o que for necessário. É nessa relação que acontece a exploração do trabalhador, cuja educação segue, a partir dos financiamentos e da influência do modelo neoliberal, com o objetivo de manter essa realidade, impondo limites estruturais a uma mudança que, para fazer efetivamente efeito no cotidiano, deve também ser estrutural, e não mais uma reforma, como defende Mészáros (2014).

⁴⁶ O termo “exército industrial de reserva” foi desenvolvido pelo filósofo e economista Karl Marx (1818-1883), no livro I da obra “O Capital”, desenvolvido no período de maturidade científica do autor.



Um ponto a ser considerado segundo Sampaio *et. al.* (2002, p. 166 apud NETO; CAMPOS, 2017) é como a educação “democratiza saberes, inclui atores, rememora a história, mitos e ritos e projeta sinais da sociedade futura que ela ajuda a edificar, costurando atos e pactos no tecido social”, isto é, ao longo da história, observa-se a exclusão de algumas partes da sociedade, como as mulheres, pessoas sem renda, entre outros. Atualmente, a educação define até mesmo o papel social que será desempenhado, por exemplo, cerca de 20 milhões de analfabetos existem no Brasil, é possível acreditar que esse processo lento seria natural, ou seria resultado de um processo muito bem estruturado, cujo objetivo é atingir os interesses do Estado e dessa “entidade fantasmagórica” que se chama Mercado?

Com isso, normalmente, conteúdos, bases curriculares, livros didáticos terão assuntos que não condizem com a realidade dos alunos, ou seja, não são atrativos o suficiente para que o aluno saiba como usar no cotidiano, posicionando-se criticamente diante da realidade da sociedade e consiga encontrar o seu papel dentro desse sistema, ao invés de passar anos em uma instituição escolar sem ter conseguido apreender conhecimentos e inseri-los dentro dos seus contextos sociais.

Até mesmo estudos apontam existir uma relação entre a política curricular dos sistemas de ensino e as expectativas de internacionalização (THIESEN, 2019, p. 9) de forma passiva, como uma obrigação diante da quantidade de investimentos na área por parte dos bancos e fundos mundiais, a educação brasileira se torna extremamente baseada nos resultados quantitativos, enquanto que os aspectos qualitativos acabam sendo deixados de lado, não formando indivíduos críticos e centrais em seus próprios processos e, sim, formados para atender uma demanda internacional.

Além disso, surgem as políticas de internacionalização, entendendo-se na Educação Básica como um movimento com motivações tanto de cunho político quanto econômico, que acabam se fortalecendo de acordo com influências de instituições privadas que operam em espaços e instâncias internacionais (THIESEN, 2019, p. 3). Isto é, a Educação Básica é, muitas vezes, financiada por instituições privadas que esperam resultados em níveis internacionais, resultados esses que muitas vezes não cabem na realidade do país e acaba criando exclusivamente uma massa trabalhadora apenas para a



produção e lucro das empresas, à medida que o investimento aumenta, a expectativa dos resultados se torna cada vez maior.

A educação é a base para o desenvolvimento de qualquer país, mas também uma forma de montar um sistema estruturalmente bem definido de acordo com os interesses da classe dominante, ou seja, cabe aos indivíduos serem conscientes desses processos a fim de que o sistema crescente neoliberal não se desenvolva de maneira sólida e estável, para que se possa construir a consciência do papel social e político na base.

PERSPECTIVA NEOLIBERAL DO NOVO ENSINO MÉDIO

Primordialmente, deve-se ressaltar como os novos tempos de instabilidade política e econômica, tornam ainda mais complicada a inserção de um sistema de Novo Ensino Médio, sem uma qualificação adequada aos profissionais que estão inseridos no espaço escolar, na verdade, um sistema como esse aumenta ainda mais a desigualdade social, como vimos anteriormente, e tem como intenção ainda mais o sucateamento da educação como maneira de formar uma mão de obra barata e beneficiar as grandes empresas.

Pode-se perceber que a Lei nº 13.415/2017 tem como proposta reestruturar a agenda educacional no Brasil, medida essa instituída logo após o golpe da presidente Dilma Rousseff por Michel Temer, mesmo assim, o trâmite desse processo já estava em andamento por aqueles que afirmavam que o currículo deveria ser mais técnico do que teórico (SILVA, KRAWCZYK, 2016 apud SILVA, BOUTIN, 2018, p. 523).

Aliado a isso, nota-se que a maioria das intenções são direcionadas para o benefício do setor privado, principalmente, pois um dos maiores objetivos desses é sucatear o ensino público a fim de lucrar com suas práticas, defendendo uma educação integral, buscando muito mais o tempo de escola ampliado, seja os dias do ano letivo ou a quantidade de horas que os alunos passam nas escolas, do que realmente uma formação integral do ser humano (SILVA, BOUTIN, 2018, p. 525).

Vale ressaltar que um dos pontos mais discutidos para o Novo Ensino Médio é acerca da ampliação de 800 para 1400 horas como carga horária anual, trazendo a discussão sobre a dificuldade de muitos jovens com menos condições, que precisam



comumente ajudar na economia domiciliar, eles consigam terminar a escola porque sem dúvidas, não se torna atraente para eles quando precisam escolher entre sobreviver ou estudar, é insistente a forma como a estrutura tenta reduzir e eliminar as oportunidades da classe trabalhadora.

É muito interessante perceber como os objetivos contradizem os interesses, pois a Nova Reforma objetiva que a escola tenha um novo significado, valorize a singularidade de cada sujeito, buscando uma sociedade mais harmoniosa, contudo, os interesses da hegemonia acaba coletivizando os sujeitos e tratando-os como mão de obra barata e prontos para servir a esses interesses, principalmente, do setor privado que mais se beneficia nesse processo, por isso, a importância deste artigo, quando propõe que a educação está vinculado com as atividades econômicas (MÉSZÁROS, 2014, p. 17).

A proposta está em discussão e construção há muito tempo, mesmo sendo uma ideia ainda inicial e com outras bases, iniciou em 2013, amparada no PL 8.460/2013, que foi se desenvolvendo sem ampla discussão com os diversos setores educacionais, como os movimentos estudantis e sindicatos. Ainda contou com a presença de setores privados, o que nos leva a questionar qual o papel do setor privado, da classe empresarial na proposta da reforma?

Com isso, o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio lança, ainda em 2016 e 2021, um manifesto assinado por diversas associações, conselhos, entre outros, reiterando o pedido de suspensão da medida para instituir o novo ensino médio, em decorrência da Pandemia da Covid-19, que potencializou a falta de diálogo entre diversos setores de interesse comum.

Portanto, existem dois pontos centrais nas mudanças observadas por este trabalho: a perspectiva política e a econômica. Entender que o cerne do projeto de reformulação do Ensino Médio está inteiramente ligado (não reduzido, mas condicionado), pela questão e interesses econômicos em última instância. A questão política desse processo está na base excludente da proposta, como vimos no tópico anterior, e em como o processo de neoliberalização conseguiu e continua conseguindo fazer com que a ideia chegue, através de um discurso, à classe trabalhadora, fazendo com que acreditem que estão inseridos em uma posição que nas relações concretas não corresponde. Essa é uma das táticas utilizadas pela burguesia, não só brasileira, durante todo o processo de surgimento do



neoliberalismo, transformando em mercadoria riquezas necessárias à sobrevivência humana.

A proposta que se busca fazer, portanto, é que fique em aberta a reflexão acerca desse processo, que ainda é novo, a partir de uma perspectiva material. Entendendo as nuances que ainda acontecerão, mas mantendo a base relacional, entre educação e capital, fenômeno que o neoliberalismo conseguiu realizar com maestria.

CONCLUSÃO

O presente trabalho propôs uma reflexão crítica acerca da influência e relação do Neoliberalismo e educação. Perpassando por reflexões acerca do conteúdo do termo neoliberalismo, práticas educacionais, relações sociais e econômicas até que se chegue nos projetos instituídos pela expressão política e econômica vigente atualmente no Brasil.

Dessa forma, a pesquisa objetivou investigar o papel que o atual sistema político, econômico e social tem na base da sociedade, especificamente na área comum ao desenvolvimento, que é a educação. O problema central ao qual se dedica a analisar está em como esse processo reflete na materialidade da vida social brasileira e seu desenvolvimento.

Durante o trabalho, pode-se perceber pontos centrais para a compreensão do tema proposto, primeiramente, no quesito de entender o neoliberalismo como uma prática econômica e, dessa forma, como essas ações influenciam no exercício pedagógico, impondo uma condição mercadológica de formação para o trabalho simples e complexo, logo, analisando a forma como o Novo Ensino Médio é o resultado dessas relações entre mercado e educação, desde discursos até as propostas materiais, financeiras de grupos que buscam expandir seu interesse em uma área que deveria, pela lógica humana, ser comum a todos.

Nesse sentido, pressupõe-se que esse trabalho tenha contribuído para uma discussão acerca da temática que não está distante da sociedade, está no cerne das nossas relações. Com isso, a ideia é que se construa, tendo em vista a proposta do Novo Ensino Médio ser algo recente, estudos que incluam reflexões das práticas internacionais ao cotidiano da sociedade em que se vive, para que se constitua um mundo humanizado e responsável socialmente.



REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir (Org.). Pósneoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996, p. 9-23. Acesso em: 9 set. 2022.

BANCO MUNDIAL. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial, Resumo Executivo. Washington, DC: Banco Mundial, 2011. Acesso em: 9 set. 2022.

BASSO, J. D.; NETO, D. L. B. AS INFLUÊNCIAS DO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 10, n. 1, 2014. DOI: 10.5216/rir.v1i16.29044. Acesso em: 9 set. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola pública brasileira na atualidade**: lições da história. 2003. Acesso em: 9 set. 2022.

MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (organizadores); MELO, Adriana Almeida Sales de *et al.* Educação Básica: Tragédia Anunciada? **Xamã**, São Paulo, 2015. Acesso em: 9 set. 2022.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007. Acesso em: 9 set. 2022.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. **Boitempo editorial**, 2014. Acesso em: 9 set. 2022.

NETO, Filinto Jorge Eisenbach; CAMPOS, Gabriela Ribeiro de. O impacto do neoliberalismo na educação brasileira. **IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADES E EDUCAÇÃO–SIRSSE**, v. 12, p. 7636-7647, 2017. Acesso em: 9 set. 2022.

PAIVA, Vanilda. **A escola pública brasileira no início do século XXI**: lições da história. 2003. Acesso em: 9 set. 2022.

SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel da; BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação**, v. 43, n. 3, p. 521-534, 2018. Acesso em: 9 set. 2022.

THIESEN, Juares da Silva. Políticas curriculares, Educação Básica brasileira, internacionalização: aproximações e convergências discursivas. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019. Acesso em: 9 set. 2022.