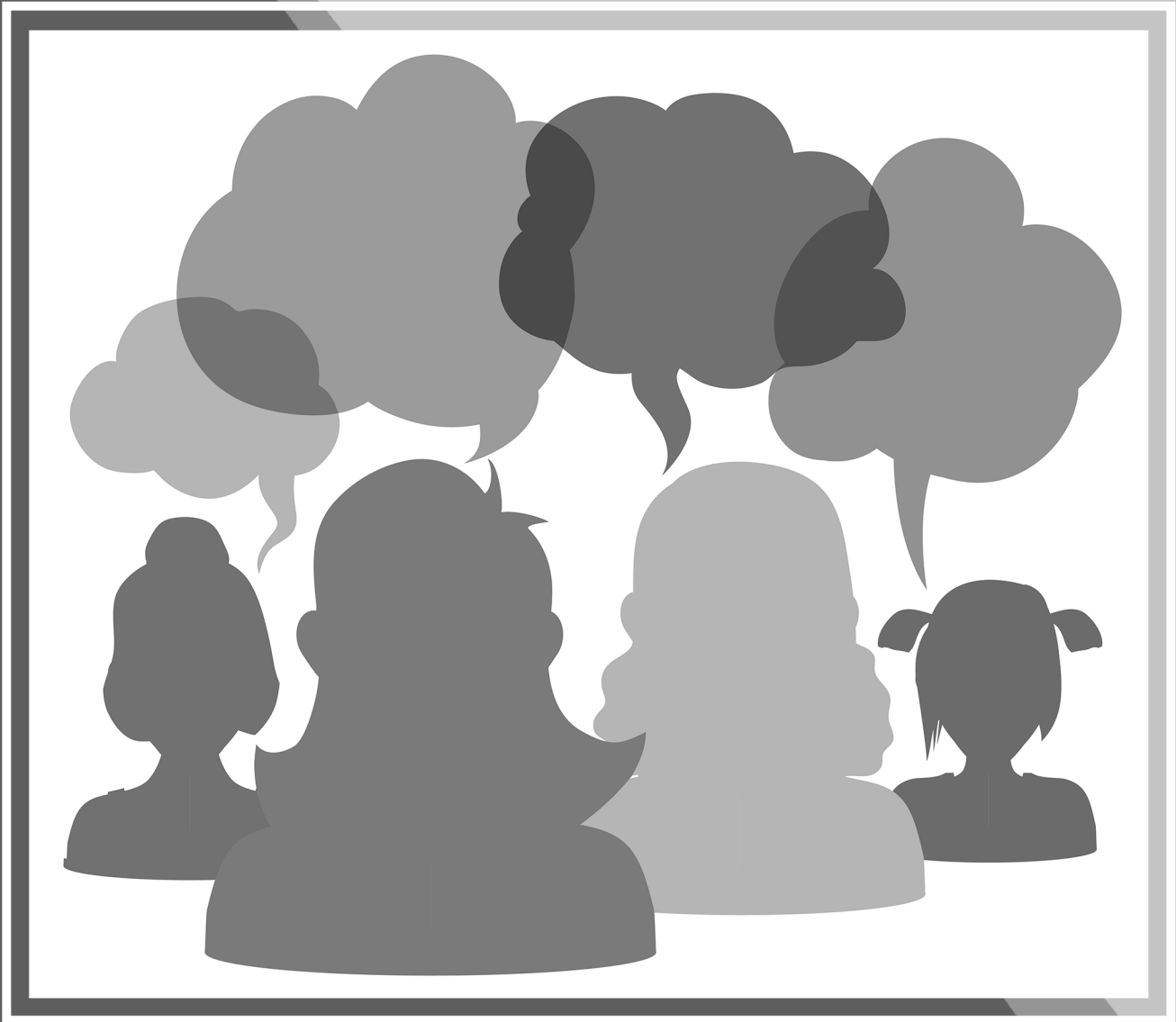


História: Espaço Fecundo para Diálogos 2



Antonio Gasparetto Júnior
Ana Paula Dutra Bôscarro
(Organizadores)

História: Espaço Fecundo para Diálogos 2



Antonio Gasparetto Júnior
Ana Paula Dutra Bôscaro
(Organizadores)

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação: Geraldo Alves

Edição de Arte: Lorena Prestes

Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná

Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Msc. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Msc. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Msc. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
 Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
 Prof. Msc. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
 Prof. Msc. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
 Prof^a Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
 Prof. Msc. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
 Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof^a Msc. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
 Prof^a Msc. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
 Prof^a Dr^a Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
 Prof. Msc. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof. Msc. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual de Maringá
 Prof. Msc. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof^a Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
 Prof^a Msc. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

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

H673 História [recurso eletrônico] : espaço fecundo para diálogos 2 / Organizadores Antonio Gasparetto Júnior, Ana Paula Dutra Bôscaro. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web.

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-81740-01-6

DOI 10.22533/at.ed.016201102

1. História – Filosofia. 2. História - Historiografia. 3. Historiadores.
I. Gasparetto Júnior, Antonio. II. Bôscaro, Ana Paula Dutra.

CDD 907.2

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Atena Editora
 Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O campo da História é repleto de possibilidades ou, como sugere o título deste livro, um espaço fecundo para diálogos. Neste sentido, são possíveis análises cronológicas, quantitativas, qualitativas, biográficas, transnacionais e interdisciplinares que permeiam outras variáveis como econômicas, políticas, sociais, culturais e educacionais, por exemplo. Assim, o chamado para se refletir sobre a História é um chamado para se pensar a atuação do ser humano no planeta, em suas diferentes épocas, seus diferentes contextos e em suas diferentes abordagens.

A História, como ciência, é dotada de métodos que são empregados por seus pesquisadores e pesquisadoras para, a partir de questões que são colocadas, verificar suas teses em fontes pertinentes ao tema analisado. O que o leitor encontrará neste volume são textos que foram selecionados para composição do livro a partir de um eixo que prioriza a reflexão a respeito da Educação, da Religião e do Patrimônio. Os 30 capítulos são frutos de estudos que foram desenvolvidos por profissionais de diversas instituições do país.

Na primeira parte da obra estão reunidas análises históricas acerca da Educação. De modo que, internamente, esses textos permeiam debates em torno de questões étnicas na Educação, aspectos do ensino básico e do ensino universitário.

Na segunda parte da obra estão reunidas análises históricas situadas no campo das religiões. Assim sendo, os respectivos capítulos concentram análises que retomam aspectos religioso desde a Idade Média até os dias atuais, além de refletir sobre questões de gênero no campo religioso e trajetórias pessoais.

Por fim, a terceira parte do livro é composta por análises históricas no campo do Patrimônio. De tal forma abrangente que parte da antiguidade egípcia até a música contemporânea. Seus textos discutem outros temas como folclore, teatro e quilombos.

Em síntese, a obra *História: espaço fecundo para diálogos* é uma constatação ao leitor das inúmeras possibilidades das pesquisas históricas, apresentando resultados de investigações que são notadamente importantes para o conhecimento da sociedade. Ademais, é de suma importância a divulgação científica do trabalho do Historiador/Historiadora, que constrói pontes para uma sociedade mais justa e consciente.

Antonio Gasparetto Júnior
Ana Paula Dutra Bôscaro

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| CAPÍTULO 1 | 1 |
| NEGRITUDE E MEMÓRIAS APAGADAS: O ENSINO DE HISTÓRIA E AS HISTÓRIAS NÃO CONTADAS DE UMA CIDADE MINEIRA (1976-2016) | |
| Maria Rita de Jesus Barbosa | |
| DOI 10.22533/at.ed.0162011021 | |
| CAPÍTULO 2 | 14 |
| EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA PROPOSTA DE VISIBILIZAR A LEI 10.639/2003 E DECOLONIZAR O CURRÍCULO NO CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL MIGUEL ARCANJO, EM SÃO SEBASTIÃO – DISTRITO FEDERAL | |
| Técia Goulart de Souza Elison Antonio Paim | |
| DOI 10.22533/at.ed.0162011022 | |
| CAPÍTULO 3 | 24 |
| ÓRFÃOS DO ELDORADO DE MILTON HATOUM: UMA PROPOSTA DE LEITURA PARA A HISTÓRIA E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NA AMAZÔNIA | |
| Arcângelo da Silva Ferreira | |
| DOI 10.22533/at.ed.0162011023 | |
| CAPÍTULO 4 | 37 |
| HISTÓRIA INDÍGENA NO ENSINO DE HISTÓRIA: HÁ LUGAR PARA TEMPORALIDADES OUTRAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA? | |
| Edith Adriana Oliveira do Nascimento | |
| DOI 10.22533/at.ed.0162011024 | |
| CAPÍTULO 5 | 53 |
| PAULO BOURROUL E O ENSINO DAS CIÊNCIAS NA ESCOLA NORMAL DE SÃO PAULO NO FINAL DO SÉCULO XIX | |
| Matheus Luiz de Souza Céfalo | |
| DOI 10.22533/at.ed.0162011025 | |
| CAPÍTULO 6 | 69 |
| EDUCAÇÃO INFANTIL NA LEI FEDERAL Nº 10.639/03: INDIFERENÇA A SER SUPERADA | |
| Carla Santos Pinheiro Lauro de Freitas/Bahia | |
| DOI 10.22533/at.ed.0162011026 | |
| CAPÍTULO 7 | 80 |
| EDUCAÇÃO PATRIMONIAL POR MEIO DA ILUMINAÇÃO SEMAFÓRICA DE BELO HORIZONTE: “PROJETO CIDADE REVELADA - INTERPRETAÇÃO E SINALIZAÇÃO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E CULTURAL” | |
| Ana Carolina Pereira | |
| DOI 10.22533/at.ed.0162011027 | |

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO 8 | 91 |
| PATRIMÔNIO CULTURAL E A HISTÓRIA LOCAL: UMA PESQUISA DO PROFHISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA | |
| Antônia Lucivânia da Silva Paula Cristiane de Lyra Santos | |
| DOI 10.22533/at.ed.0162011028 | |
| CAPÍTULO 9 | 106 |
| CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS | |
| Carollina Carvalho Ramos de Lima | |
| DOI 10.22533/at.ed.0162011029 | |
| CAPÍTULO 10 | 118 |
| IMAGENS EM SALA DE AULA: O USO DE PINTURAS HISTÓRICAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL | |
| Priscila Santos Calegari | |
| DOI 10.22533/at.ed.01620110210 | |
| CAPÍTULO 11 | 131 |
| CONTESTADO EM SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA COM O 1º ANO DO ENSINO MÉDIO | |
| Gerson Luiz Buczenko | |
| DOI 10.22533/at.ed.01620110211 | |
| CAPÍTULO 12 | 141 |
| ESCRAVIDÃO NEGRA NO BRASIL E INTERDISCIPLINARIDADE: UMA ANÁLISE DAS COLEÇÕES DE LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E LÍNGUA PORTUGUESA | |
| Nádia Narcisa de Brito Santos | |
| DOI 10.22533/at.ed.01620110212 | |
| CAPÍTULO 13 | 154 |
| ARIANO SUASSUNA: A ESCRITA E A PRÁTICA DE UM PENSAMENTO EDUCACIONAL NO “BRASIL REAL” | |
| Aurea Maria Bezerra Machado | |
| DOI 10.22533/at.ed.01620110213 | |
| CAPÍTULO 14 | 165 |
| O (AUTO) BIOGRÁFICO NO PROCESSO FORMATIVO: DOCÊNCIA ORIENTADA NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO | |
| Fabiana Regina da Silva Cristiane Medianeira da Silva Reis | |
| DOI 10.22533/at.ed.01620110214 | |
| CAPÍTULO 15 | 180 |
| A MISSÃO DAS UNIVERSIDADES: UMA ANÁLISE ARQUEOLÓGICA DAS PROPOSIÇÕES EDUCACIONAIS DE ARMANDO DE SALLES OLIVEIRA | |
| Alexandre de Britto Redondo | |
| DOI 10.22533/at.ed.01620110215 | |

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO 16 | 194 |
| UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS: COTAS PARA ESTUDANTES NEGROS | |
| Josefa Neves Rodrigues | |
| DOI 10.22533/at.ed.01620110216 | |
| CAPÍTULO 17 | 208 |
| SANTO INOCÊNCIO MÁRTIR: UM SANTO ITALIANO DO SÉCULO III EM TOMAZINA PR | |
| Jonathas Wilson Michelin | |
| Angelita Marques Visalli | |
| DOI 10.22533/at.ed.01620110217 | |
| CAPÍTULO 18 | 221 |
| A IGREJA E A FONTE DE NOSSA SENHORA D'AJUDA DE PORTO SEGURO (1551- 1761) | |
| Lucas de Almeida Semeão | |
| DOI 10.22533/at.ed.01620110218 | |
| CAPÍTULO 19 | 233 |
| AS HAGIOGRAFIAS SEISCENTISTAS DE JOSÉ DE ANCHIETA: PROJETOS POLÍTICOS E IDENTIDADES RELIGIOSAS EM CONCORRÊNCIA | |
| Camila Corrêa e Silva de Freitas | |
| DOI 10.22533/at.ed.01620110219 | |
| CAPÍTULO 20 | 246 |
| O SOCIAL NA ARTE SACRA DE E. P. SIGAUD: O CASO DAS PINTURAS MURAIIS MODERNISTAS NA CATEDRAL DE JACAREZINHO | |
| Luciana de Fátima Marinho Evangelista | |
| DOI 10.22533/at.ed.01620110220 | |
| CAPÍTULO 21 | 258 |
| A PIA UNIÃO DAS FILHAS DE MARIA NA DIOCESE DE MANAUS | |
| Elisângela Maciel | |
| DOI 10.22533/at.ed.01620110221 | |
| CAPÍTULO 22 | 271 |
| O DESAFIO DE PESQUISAR O ACERVO DAS ORDENS RELIGIOSAS FEMININAS EM PORTUGAL | |
| Tatiane de Jesus Chates | |
| DOI 10.22533/at.ed.01620110222 | |
| CAPÍTULO 23 | 284 |
| O DISCURSO PROTESTANTE PENTECOSTAL DA BÍBLIA DA MULHER ACERCA DA CONDIÇÃO FEMININA VERSUS O DISCURSO ORAL DAS FIEIS | |
| José Glauber Lemos Diniz | |
| Daniele Barbosa Bezerra | |
| DOI 10.22533/at.ed.01620110223 | |

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO 24 | 298 |
| ARCEBISPO DA PARAÍBA DOM JOSÉ MARIA PIRES: RELIGIÃO E POLÍTICA ENTRE OS ANOS DE 1965-1985 | |
| Naiara Ferraz Bandeira Alves | |
| DOI 10.22533/at.ed.01620110224 | |
| CAPÍTULO 25 | 308 |
| PERSPECTIVAS HISTÓRICAS ACERCA DOS DISCURSOS SOBRE A <i>MA'AT N'AS LAMENTAÇÕES DE KHA-KHEPER-RÉ-SENEB</i> | |
| Victor Braga Gurgel | |
| DOI 10.22533/at.ed.01620110225 | |
| CAPÍTULO 26 | 321 |
| APONTAMENTOS PARA UM ESTUDO DA EMERGÊNCIA DO CONCEITO DE FOLCLORE NO PENSAMENTO SOCIAL BRASILEIRO O CASO DE SILVIO ROMERO | |
| Manoel Carlos Fonseca de Alencar | |
| DOI 10.22533/at.ed.01620110226 | |
| CAPÍTULO 27 | 330 |
| NICOLAU ALEKHINE NO ARQUIVO IPHAN-SP: UMA ABORDAGEM ETNOGRÁFICA | |
| Rafael de Araújo Oliveira | |
| DOI 10.22533/at.ed.01620110227 | |
| CAPÍTULO 28 | 340 |
| COMPANHIA TEATRO MODERNO DE LISBOA (TML): ENGAJAMENTO, RESISTÊNCIA E CRIAÇÃO CULTURAL NOS ANOS 1960 | |
| Kátia Rodrigues Paranhos | |
| DOI 10.22533/at.ed.01620110228 | |
| CAPÍTULO 29 | 351 |
| ACAMPAMENTO E CULTURA POLÍTICA: ESTUDO DE CASO DO ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES – RJ (1997-2015) | |
| Elson dos Santos Gomes Junior | |
| DOI 10.22533/at.ed.01620110229 | |
| CAPÍTULO 30 | 363 |
| O RAP INTERCULTURAL CONSTRUINDO UMA REPRESENTAÇÃO HÍBRIDA DA CIDADE DE MANAUS (1989 A 1999) | |
| Richardson Adriano de Souza | |
| DOI 10.22533/at.ed.01620110230 | |
| SOBRE OS ORGANIZADORES | 376 |
| ÍNDICE REMISSIVO | 377 |

NEGRITUDE E MEMÓRIAS APAGADAS: O ENSINO DE HISTÓRIA E AS HISTÓRIAS NÃO CONTADAS DE UMA CIDADE MINEIRA (1976-2016)

Data de aceite: 27/01/2020

Maria Rita de Jesus Barbosa

Mestre em História pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Professora de História da SEE/MG e da rede municipal de Itapagipe/MG mariaritabarbosa@outlook.com

RESUMO: A proposta dessa comunicação é debater a relação entre o ensino de história local e as memórias da população afrodescendentes. O maior desconforto em relação ao ensino da história local é lugar ocupado pela população negra, na História “oficial” de Itapagipe. As referências à participação das populações negras na constituição da cidade estão relacionadas ao passado de escravizados e ex-escravos. É possível ao ensino de história trazer o protagonismo a outros personagens e grupos sociais, até então, silenciados na história local? A leitura do livro “Nossa História”, escrito por Jurani Gonçalves Lima, esposa de um fazendeiro da região, nos indaga sobre os sujeitos históricos retratados na formação da história oficial da cidade. O livro é considerado fonte oficial da História de Itapagipe, utilizado nas escolas municipais e estaduais, para estudo da história local. No ano de 2015, desenvolvi na E. E. Santo Antônio, juntamente com as

turmas de 9º ano e a comunidade Itapagipense um projeto com objetivo de chamar a atenção para o protagonismo da população negra, suas diferentes formas de luta e resistência no tempo. Mas esse protagonismo não teria como foco, somente, personagens negras conhecidas nacionalmente, o objetivo foi igualmente valorizar pessoas negras da comunidade itapagipense.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História, Memória, Populações Afro-brasileiras.

ABSTRACT: The purpose of this communication is to discuss the relationship between the teaching of local history and the memories of the Afro-descendant population. The greatest discomfort in relation to the teaching of local history is the place occupied by the black population, in the “official” history of Itapagipe. References to the participation of black populations in the city’s constitution are related to the past of slaves and former slaves. Is it possible for the teaching of history to bring protagonism to other characters and social groups, until then silenced in local history? The reading of the book “Nossa História”, written by Jurani Gonçalves Lima, wife of a farmer from the region, asks us about the historical subjects portrayed in the formation of the official history of the city. The book is considered an official source of the History of Itapagipe, used in municipal and state schools

to study local history. In 2015, I developed it at E. E. Santo Antônio, along with the 9th grade classes and the Itapagipense community, a project aimed at drawing attention to the protagonism of the black population, its different forms of struggle and resistance in time. But this protagonism would not only focus on nationally known black characters, the objective was also to value black people from the Itapagipense community.

KEYWORDS: History Teaching, Memory, Afro-Brazilian Populations.

MEMÓRIA LOCAL E O ENSINO DE HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA

No ano de 2015, na Escola Estadual Santo Antônio, desenvolvi juntamente com as turmas de 9º ano e a comunidade Itapagipense o projeto “Biografias Negras e Redação Premiada”, tendo como objetivo chamar a atenção para o protagonismo negro e para as diferentes formas de luta e resistência da população afro-brasileira no tempo. Mas esse protagonismo não teria como foco, somente, personagens negras conhecidas nacionalmente, o objetivo foi igualmente valorizar pessoas negras da comunidade itapagipense. Muitas destas pessoas estão esquecidas, mesmo realizando funções e trabalhos de relevância para a cidade, no entanto não garante status e dificilmente são reconhecidos pela sociedade itapagipense.

O silêncio de muitos moradores e autoridades em relação à participação da população negra na formação do município, também me motivou na realização desse projeto, que envolve um reconhecimento com essa parte da população, que sempre esteve às margens da história da cidade de Itapagipe.

A leitura de textos historiográficos, jornalísticos, testemunhos, a interpretação de imagens, a seleção de vídeos foram alguns recursos disponibilizados para os alunos, procurando oferecer-lhes suporte teórico e bibliográfico, com o objetivo não apenas de informar, mas que permitissem aos alunos interpretar e reinterpretar o papel desempenhado pelas populações negras historicamente na sociedade brasileira e compreender as questões debatidas atualmente advindas do racismo, a discriminação de cor e outras violências correlatas a partir do fenótipo.

A primeira parte do projeto, Biografias Negras e Redação Premiada, foram compostas pelas entrevistas. Um grupo de alunos, das turmas de 9º ano, entrevistou uma senhora benzedeira, procurada por várias pessoas da comunidade itapagipense, principalmente, mães com os bebês para que estes sejam protegidos, através das bênçãos dos mais diferentes males, quebranto, mal olhado, susto, entre outros. Os alunos compartilharam suas experiências em sala de aula anterior à exposição para a comunidade, foi possível ouvir dos alunos diferentes emoções, desde surpresa com a história de vida destas pessoas entrevistadas, compaixão, piedade, revolta.

Com o envolvimento dos professores de língua portuguesa no projeto “Biografias Negras e Redação Premiada”, um dos resultados dessas leituras feitas

pelos alunos veio através de redações, com o tema: Combato meu Racismo com Minha Consciência Negra. A proposta foi colocada para as 05 turmas de 9º ano, no total de 175 alunos participaram da produção das redações. Os professores de português, observando os critérios de escrita, coesão, capacidade de interpretação, ortografia, selecionaram dez textos de cada turma, somando um total de cinquenta redações. Essas cinquenta me foram entregue para que eu pudesse selecionar trinta, procurei avaliar não somente os critérios ortográficos e gramaticais, os quais tinham sido observados pelos meus colegas da língua portuguesa, atentei para o debate historiográfico presente nas redações.

Após essa etapa restaram trinta redações, mas como havia ficado decidido, iríamos premiar apenas três, as trinta redações foram entregues aos três patrocinadores do projeto, pessoas da comunidade itapagipense, os quais não têm relações trabalhistas e não possuem filhos estudando na Escola Estadual Santo Antônio, mas pensando na lisura e imparcialidade do projeto, todos os textos foram assinados com pseudônimos criados pelos alunos. Isso gerou expectativa, não somente entre os alunos, como também entre nós professores, pois nem mesmo quando levei o texto vencedor para a gráfica, para que fosse feito um banner, não sabia a quem pertencia à redação vencedora.

Um cartaz foi produzido para a divulgação do projeto, não apenas entre os alunos da E. E. Santo Antônio como para toda a comunidade, conferir nos anexos. Durante a realização do projeto o cartaz ficou exposto no pátio e também divulgado na página do facebook da escola, como uma forma de incentivo aos alunos e para o conhecimento da comunidade.

A divulgação do resultado do concurso da redação ocorreu no dia 20 de novembro de 2015 no pátio da escola, com a presença de todos os alunos participantes, os professores e os patrocinadores do projeto. Como ninguém sabia o nome dos autores da redação, o patrocinador que iria premiar a terceira melhor redação iniciou a leitura, para que ao longo dessa leitura o (a) autor (a) identificasse seu texto e assim foi feito com os demais. O momento foi muito emocionante para todos os presentes, patrocinadores, professores e principalmente alunos, o que pode ser observado em seus rostos, através da imagem abaixo.



IMAGEM 10- Divulgação do resultado da redação premiada.

Fonte: Arquivo da pesquisadora. Foto do momento da divulgação do resultado do projeto: “Biografias e Redação Premiada”. Itapagipe, 20 nov. de 2015.

A redação vencedora foi de uma aluna do período vespertino, que apontou sobre o tratamento dado aos negros atualmente, descrevendo casos que ocorrem com cidadãos comuns e com pessoas negras que já alcançaram a fama, citando a importância das leis, e a importância do enfrentamento daqueles que são vítimas do racismo.

Outro ponto evidenciado pela aluna na redação vencedora e debatido nesta pesquisa é a violência policial contra os afro-brasileiros.

[...] Muita das vezes julgam-se as pessoas observando apenas suas características físicas, usando de uma análise superficial sobre seu caráter e personalidade. Exemplo disso, temos um fato que saiu em um jornal onde um negro sem antecedentes criminais foi morto por um policial ao ser confundido com um ladrão. [...]¹

No censo comum percebemos a predominância dos discursos que clamam pela igualdade a partir do amor pelo próximo, encontrado na redação vencedora, “As pessoas deveriam ter empatia pelo próximo, pois assim aprenderiam a amá-lo e respeitar suas limitações e história de vida”. Outro discurso que tem força no censo comum é o religioso, reforçado através da ideia que existe uma suposta igualdade entre todos, somente no mundo celeste, mas devemos amar a todos, mesmo no mundo terreno, afinal são todos filhos de Deus. Discurso encontrado, também, entre

¹ Mayra Rodrigues de Moraes, vencedora do projeto, Combato meu Racismo com minha Consciência Negra, na E. E. Santo Antônio. Fragmento retirado da redação. Ver nos anexos a redação. Itapagipe 20 nov. 2015.

alguns professores na E. E. Santo Antônio.

Segundo Tania Navarro, “O imaginário religioso, nesta ótica, baseia, instiga, corrobora as ordens instituídas, sob o signo do ‘natural’ e do ‘verdadeiro’”. (NAVARRO, 2017). Os discursos dotados de autoridade religiosa sejam eles de qualquer religião, islâmico, cristão, judaico, invoca a autoridade divina e instituída e a tradição normativa para a naturalização do posicionamento social dos indivíduos em termos de hierarquia, superior e inferior, principal e secundário. O que significaria dizer aos mais pobres, entre eles uma grande parcela da população afro-brasileira, aceite a sua condição de pobre e preto, afinal “foi deus quem quis assim”²

O projeto foi iniciado em meados de 2015, no momento o tema era tratado entre as turmas do 9º ano através do conteúdo do livro didático³ sobre a recolonização da África pelas potências europeias. Durante algumas aulas trabalhamos com textos, fotos e vídeos, que foram levadas pelos alunos, principalmente, de cidades africanas procurando desconstruir a ideia que a África é um lugar somente de miséria, guerras e doenças. Cidades africanas que remontam a construção ideológica que fazemos das cidades europeias.

O imaginário construído em relação ao atraso e miséria que assola a África e conseqüentemente as cidades africanas tornou-se extremamente sólido, contribuindo para que o ex-presidente Lula cometesse uma gafe na África, quando em 06 de novembro de 2003 visitou a capital da Namíbia, a qual teve que se desculpar posteriormente pela declaração. “Quem chega a Windhoek não parece que está na África. Poucas cidades no mundo são tão limpas, tão bonitas e têm um povo tão extraordinário como tem esta cidade.” (DELECRODE, 2010).

A pesquisa realizada pelos alunos teve como mérito retirar algumas pessoas da comunidade itapagipense do anonimato e sensibilizar alunos e comunidade para o descaso que muitos homens e mulheres negras são tratados. A escola recebeu muitas visitas no dia da exposição dos banners, contando um pouco da história dos entrevistados com o amparo da apresentação dos alunos das turmas de 9º ano, todas as entrevistas foram transformadas em banners.

A entrevistada Idalci Maria Batista ou Dona Dalci, como é conhecida na comunidade nos remete a várias questões. Dona Dalci conta em trechos de sua entrevista sobre a infância pobre, a escassez de alimentos e várias outras dificuldades, sua adolescência relata como tempos de escravidão e falta de direitos, relatando que aos 15 anos foi obrigada a deixar a sua fazenda para morar na cidade. No entanto, não deixa evidentes quais motivos a obrigaram sair do campo. Dona Dalci afirma ser

2 Discurso teológico que procura legitimar a crença generalizada no sobrenatural sendo legitimada por ele. Esse discurso é um produto necessário para legitimar a desigualdade social, é a justificação das posições sociais. Ver João Francisco Pereira Cabral/UNICAMP.

3 Ver: JÚNIOR, Alfredo Boulos. História: sociedade & cidadania - Edição reformulada, 9º ano. 2. Ed. São Paulo: FTD, 2012.

uma pessoa negra e diz estar feliz com a “profissão de benzedeira”, completando 55 anos de benção, declarando que é reconhecida e respeitada pela comunidade pelo trabalho que desenvolve, não se esquecendo de agradecer a Deus sempre, algo muito comum as pessoas com menos oportunidade de acesso ao capital cultural.



IMAGEM 11 – Fotografia de Idalci Maria Batista

Fonte da pesquisadora: Projeto Biografias Negras e Redação Premiada. Escola Estadual Santo Antônio. 20 nov. de 2015.

Outro entrevistado que chamou muito a atenção entre os alunos foi o senhor Alcides, atualmente ele exerce o ofício de catador de papelão nas ruas da cidade Itapagipe. No cotidiano da cidade o senhor Alcides é um sujeito, praticamente, invisível. Na entrevista que concedeu aos alunos afirmou suas origens rurais, assim como Dona Idalci, mas diferentemente dela que diz se considerar uma pessoa feliz, mesmo tendo passando por várias dificuldades, o senhor Alcides não fala em felicidade.

O senhor Alcides deixa evidente em sua fala durante a entrevista⁴, sobre o sofrimento vivido durante os muitos anos de trabalho duro na roça, assim descreve toda a sua vida de trabalho em serviços braçais. A partir do relato do seu Alcides, procuramos compreender a presença significativa do trabalhador negro em serviços braçais no campo. Para isso torna-se necessário retomarmos o período do processo de apropriação da terra e da formação do território brasileiro, desde a colonização das terras brasileiras.

Conforme Oliveira Andrade nos primeiros tempos da colonização do Brasil, marcado por mais de três séculos de escravidão africana, o negro foi utilizado nas mais ínfimas funções no meio rural.

[...] Inicialmente, o trabalhador rural era o escravo - indígena nos primeiros tempos, e negro, em seguida - adquirido pelos proprietários de terra e utilizado no trabalho de plantação [...]. O escravo era utilizado ainda no desmatamento, na abertura de caminhos, na construção de edifícios e na cultura da terra, sempre sob o controle de feitores [...]. (ANDRADE, 1994, p. 2001).

Aos negros escravizados reserva-se além do preconceito de cor, o preconceito em relação ao trabalho. Entre os senhores brancos do século XIX no Brasil, predominava a aversão ao trabalho manual, identificado como trabalho de escravo. Em 1888 com a assinatura da Lei Áurea, extinguiu-se legalmente a escravidão no Brasil, no entanto mesmo depois de alforriado o ex-escravo continuou a ser discriminado. Conforme Andreilino Campos: "A esses povos eram negados os direitos básicos de cidadão onde o Império e governos posteriores não lhes forneceram nenhum benefício, sobretudo o acesso a terra." (CAMPOS, 2005, p.41).

Os povos que Campos se referem são os afro-brasileiros, que apesar da abolição continuaram a ocupar no mercado de trabalho os piores postos, os subempregos, aqueles relegados pelos brancos. No campo, raro foram os afrodescendentes que tiveram acesso a algum pedaço de terra negado, principalmente, com a aprovação da Lei das Terras⁵. Mas muitos africanos e afrodescendentes, ainda que a escravidão tivesse sido abolida, continuaram nas fazendas a realizar "o serviço duro", como o senhor Alcides se refere na entrevista.

Somando com dona Idalci e o senhor Alcides foram mais sete pessoas entrevistadas, pelos alunos do 9º ano, durante a realização do projeto, somente uma dessas pessoas, a partir da análise das entrevistas, demonstrou não possuir relação com o trabalho no campo.

Outra fala que chama atenção no depoimento do senhor Alcides referisse

4 As entrevistas citadas aqui dizem respeito às realizadas pelos alunos do 9º ano, através do Projeto Biografias Negras e Redação Premiada, da E. E. Santo Antônio, sobre a minha coordenação. Itapagipe, nov. 2015.

5 Aprovada em 1850 a Lei das Terras, instituiu a compra como única forma de aquisição das terras. Dessa forma inviabilizava os sistemas de posse ou doação, para transformar uma terra em propriedade privada. Assim o ex-escravos enfrentariam enormes restrições para possivelmente conseguirem alcançar a condição de pequeno proprietário.

em como ele pensa que os outros vêem seu trabalho, e como se sente em relação a ser vítima de racismo. Segundo o senhor Alcides as pessoas de classe média alta, e alta seriam mais racistas, assim como os mais pobres valorizariam mais seu trabalho de catador de papelão, definindo com as seguintes palavras a visão de alguns, pertencentes às classes mais ricas da cidade de Itapagipe, em relação ao seu trabalho, “[...] não todos, mas ainda se via um olhar mal.”⁶

Alcides Fernandes dos Santos



Idade: 83 anos
Data de nascimento: 14/01/1932
Local de nascimento: zona rural perto do município de Itapagipe-MG

Biografia:

Senhor Alcides Fernandes dos Santos nasceu em uma “roça” (zona rural) a alguns km do município de Itapagipe-MG, ele se mudou para Itapagipe a 30 anos atrás, antes disso o Senhor Alcides trabalhava na roça como cultivador para seu próprio sustento e de sua família que era bastante humilde, ele passou sua infância e juventude na roça trabalhando no sol e com certeza sofreu muito preconceito na época, por ser negro, depois de muitos anos de sofrimento e trabalho duro na roça ou se quer na cidade vários serviços braçais ele conseguiu se aposentar.

Perguntei um fato importante na vida dele; ele me disse que foi quando ele conseguiu se aposentar e sair da roça, ter uma vida mais simples sem sofrer tanto nos serviços pesados, pelo contrário de muitas pessoas por aí o senhor Alcides tem orgulho de ser uma pessoa negra e não nega que ainda há muito racismo por aí, mais que mudou um pouco, o racismo hoje “se alimenta” mais pelas classes média alta, alta, afirma Alcides que as pessoas mais “pobres” valorizavam mais o seu trabalho, ao contrário da burguesia que ainda tinha certo preconceito, não todos mais ainda se via um “mal olhar”.

Ele afirma que sente falta de uma coisa na roça, a simplicidade pois o mundo “complicou-se” hoje em dia, e que dentro de sua família e alguns conhecidos se via mais humildade do que hoje em dia.

IMAGEM 12 - Fotografia de Alcides Fernandes dos Santos

Fonte da pesquisadora: Projeto Biografias Negras e Redação Premiada. Escola Estadual Santo Antônio. 20 nov. de 2015.

A desconfiança e o temor do senhor Alcides em relação aos mais ricos, possui fundamentação teórica entre os vários pesquisadores das questões raciais. Conforme Ribeiro Júnior os números referente ao tráfico negreiro, ou seja, a diáspora forçada de africanos para o Brasil, não deixam dúvida quanto à dimensão da participação dos

⁶ Alcides Fernandes dos Santos, entrevista concedida aos alunos do 9º ano, da E. E. Santo Antônio no decorrer do “Projeto Biografias Negras e Redação Premiada”. Itapagipe, nov. 2015.

negros africanos e crioulos na construção das culturas brasileiras, “[...] participação que apesar de evidente as elites brasileiras constantemente tentaram e tentam condenar ao esquecimento.” (RIBEIRO JÚNIOR, 2007, p. 179).

O negro participou na formação cultural e social, trabalhou para a formação econômica do país, mas essa participação foi silenciada pelas elites brasileiras. Mas o que significa ser negro?

Para Fanon o negro tem de sê-lo diante do branco, pois os elementos utilizados para definir o negro não foram fornecidos por eles, mas pelo outro, o branco. “[...] que os teceu para mim através de mil detalhes, anedotas, relatos.” (FANON, 2008, p. 105).

As características fenotípicas do negro, como a cor de sua pele o rotula socialmente, o corpo negro é inscrito como marca de identidade. Nesse sentido conforme Hall o negro é transformado em uma categoria de essência. “Somos tentados a exibir o significante “negro” como um dispositivo que pode agregar a todos negros e negras, policiando as fronteiras políticas, simbólicas e posicionais como se fossem genéticas.” (HALL, 2003, p.345). Negro não deve ser definido como uma categoria única em uma direção homogênea, segundo Hall existe um conjunto de diferenças históricas e experiências que devem ser consideradas e que localizam, situa e posiciona o povo negro em diferentes contextos históricos.

Ao negro é negada a sua identidade individual, ela é substituída por uma identidade plural. O que faz com que o sujeito negro seja compreendido de acordo com a essencialização de seu grupo étnico-racial. De acordo com Viviane Fernandes e Maria Cecília de Souza, em seu artigo, “Identidade negra entre a exclusão e a liberdade” (FERNANDES, 2017). Afirmam que um negro representa todos os negros e um branco é uma unidade representativa apenas de si mesmo. “Ou seja, na relação social, a “marca” que lhe é impingida faz recair sobre ele um olhar de descrédito que impede que ele possa ser percebido pela totalidade de seus atributos e de forma individual.” (FERNANDES, 2017).

Logo no Brasil o negro perde suas características individuais, sendo definido pelo grupo, através da cor da pele e de um passado comum, que remete a todos os negros, principalmente um passado ligado à escravidão, submissão e exclusão.

Os entrevistados durante a realização do projeto “Biografias Negras e Redação Premiada”, tanto Dona Idalci se declara uma pessoa negra, como o senhor Alcides, inclusive afirmando ter orgulho de ser negro, no entanto declarar-se negro no Brasil é menos comum que se espera. Trata-se de um processo a ser construído historicamente, em uma sociedade que padece de um racismo disfarçado. Como destaca Souza, ser negro no Brasil é tornar-se negro. “Assim, ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro.” (SOUZA, 1983, p.77).

Ser negro no Brasil é uma questão que se mostra bastante complexa, pois aqui o negro pode embranquecer, em termos sociais. Ser negro significa assumir uma identidade negra⁷? A construção de uma identidade social faz-se a partir da afirmação positiva e o estabelecimento de um sentido de pertencimento a um grupo social de referência, aqui, os negros. Essa identidade pode ser abandonada e substituída, nesse sentido se reafirma a importância da construção de processos identitários positivos de pertencimento ao grupo negro. A construção dessa identidade é gradativa inicia-se nas primeiras relações sociais, no âmbito familiar e vai tendo desdobramentos, posteriormente na escola e através de outras relações que os sujeitos vão estabelecendo.

Como a escola lida com essa questão, da construção de uma identidade negra positiva. Segundo Gomes este é um desafio enfrentado por negros e negras no Brasil. “[...] em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo [...]”. (GOMES, 2005, p.43).

A escola pode interferir no processo de construção da identidade negra, ou de forma positiva ou a estigmatizando, isso vai depender de como ela e os professores se posicionam diante do negro e sua cultura. A escola, como instituição responsável pela socialização do saber e do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade e nós, professores, como agentes responsáveis pela transmissão desse saber, não nos tornamos responsáveis na construção de representações positivas sobre o negro e demais grupos que vivem uma história de exclusão?

A DIMENSÃO DA MEMÓRIA E O PENSAMENTO HISTÓRICO DOS ALUNOS

Com o projeto “Biografias Negras e Redação Premiada”, o debate ampliou-se do âmbito escola/comunidade, discussões a partir de textos historiográficos em torno do protagonismo negro e as diferentes formas de luta e resistência utilizada pelos africanos e afro-brasileiros na busca de liberdade e conquista de direitos na sociedade brasileira. O diálogo com textos, imagens, pesquisa e vídeos que expressam as condições atuais da população afrodescendente e denunciam a vigência do preconceito de cor e do racismo.

Após o acesso aos diferentes aportes, os alunos formularam suas concepções sobre o racismo, estas concepções foram construídas em forma de redação. Participaram do projeto todas as turmas de 9º ano da Escola Estadual Santo Antônio. Os textos foram selecionados e os três melhores foram premiados. Os critérios observados, apresentação do tema, discussão teórica e histórica, capacidade argumentativa e objetivo final, possíveis meios para a busca de uma solução para as

⁷ A identidade negra é entendida como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Ver Nilma Lino Gomes/2011.

situações de discriminação e o preconceito racial.

A observação in loco das relações interpessoais entre professores/alunos, alunos/alunos pode ser considerada uma atenuante diante de minha posição de pesquisadora, mas não me desobriga da utilização metodológica como a aplicação de questionários aos alunos participantes da pesquisa, entrevista com alguns membros do corpo docente da escola.

Os questionários remetidos aos alunos das turmas de 9º ano, participantes do projeto, pareceram demonstrar que o debate possa ter produzido possíveis reflexões nas turmas. Uma turma de 9º ano foi selecionada para responder o questionário contendo questões relacionadas à auto identificação cor/raça e às demais sobre preconceito, discriminação e racismo, vivenciado ou presenciado.

As classificações raciais e de cor presentes nos questionários estão de acordo com as categorias utilizadas pelo IBGE, que utiliza preto, pardo, branco, amarelo e indígena, para classificar a cor da população brasileira.

Um total de 28 alunos entre 14 e 16 anos responderam os questionários. Foram 14 meninas e 14 meninos, no quesito cor, 16 alunos se declararam pardos, 08 brancos, 02 pretos e 02 indígenas, no item raça dois alunos que haviam declarado de cor branca, porém se auto- identificaram da raça indígena. No entanto o interessante é que confrontando este resultado dos questionários com as fichas de matrículas, dos alunos que participaram da pesquisa, os dados alteraram de forma drástica.

Como dito anteriormente, no ato da matrícula na Escola Estadual Santo Antônio, existe à necessidade de preencher o campo relacionado à cor do aluno, caso o item não seja respondido, a escola não consegue cadastrar o aluno no SIMADE. Na turma do 9º ano, de acordo com o que foi respondido pelos pais, responsáveis ou mesmo pelos alunos, somente dois alunos haviam se declarado pardos, não constando um único indígena e 26 deles se declararam brancos, informações um tanto distintas daquelas respondidas pelos alunos no questionário.

As matrículas são realizadas, geralmente, no início do ano letivo, os questionários da pesquisa foram respondidos pelos alunos no início do mês de dezembro, poucos dias após o encerramento do projeto, Biografias Negras e Redação Premiada, o que permite supor que as mudanças nas respostas dos alunos tenham sido motivadas pelo envolvimento no projeto.

No Brasil, a classificação racial leva em consideração o caráter miscigenado da população, uma vez que o tratamento dado à pessoa se diferencia, principalmente, a partir da cor, sendo que quanto maior aproximação do fenótipo branco menor a chance de ser discriminado. Neste sentido, os sujeitos de cor preta são mais passíveis de discriminação racial, que os das categorias de cor intermediárias, como o pardo. Explicando o porquê de muitos pais no momento da matrícula optarem por uma categoria intermediária, declarando a cor de seus filhos como parda, esquivando-se

ao máximo da categoria preta ou negra.

A cor da pele dos indivíduos representa o fenótipo perceptível, que os coloca em condições passíveis de serem vítimas de discriminação. De acordo com D' Adesky:

[...] todo o indivíduo de origem ou ascendência africana suscetível de ser discriminado por não corresponder, total ou parcialmente, aos cânones ocidentais, e cuja projeção de uma imagem inferior ou depreciada representa uma negação de reconhecimento igualitário, bem como a denegação de valor de uma identidade de grupo e de uma herança cultural e uma herança histórica que geram a exclusão e a opressão [...]. (D' ADESKY, 2001, p.34).

Outro dado interessante, sendo o número idêntico de participantes de ambos os sexos, o número de alunas que se declaram de cor parda foi bem superior ao dos meninos, entre as 14 alunas, apenas 02 se declararam branca, 01 preta e 01 indígena, as demais se declaram pardas, no entanto entre os meninos o número ficou 01 de cor preta, 01 indígena, 06 pardos e os restantes brancos, o interessante é que este resultado não é compatível com o declarado nas fichas de matrícula ao contrário os dois alunos classificados como pardos na ficha de matrícula são do sexo masculino.

Outra interrogação presente no questionário e que considero relevante para o debate empreendido nesta pesquisa, questiona sobre como os alunos se classificam em relação ao racismo e o preconceito de cor, 27 alunos declararam não serem racistas, apenas 01 declarou ser um pouco.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha e MATTOS, Hebe. **Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”**: uma conversa com historiadores. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 5-20.

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro. Editora FGV, 2004.

ANDRADE, Manuel Correia de. **Modernização de pobreza**: a expansão da agroindústria canavieira e seu impacto ecológico e social. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1994.

ARAUJO, Jurandir de Almeida. **A efetivação da Lei 10.639/03 na percepção dos militantes/professores negros baianos**. Revista Eletrônica de Educação, v. 9, n. 3, p. 216-232, 2015, p. 222.

BITTENCOURT, Circe. (Org.) **O saber Histórico na Sala de Aula**. 12^a. ed., 3^a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

CAMPOS, Andreilino. **Do quilombo à favela – A produção do ‘espaço criminalizado’ no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 2005.

D' ADESKY, J. **Pluralismo étnico e multiculturalismo**: racismos e anti-racismos no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DAVIS, Darien J. **Afro-brasileiros Hoje**. São Paulo: Selo Negro, 2000.

DELECRODE, Carla. Nunca antes na história deste país: Top 10 frases mais inacreditáveis de Lula. **OPINIÃO & NOTÍCIA**. 18 ago. 2010.

Disponível em: <<http://opinioenoticia.com.br/brasil/politica/%E2%80%9Cnunca-antes-na-historia-deste-pais%E2%80%9D-top-10-frases-mais-inacreditaveis-de-lula/>>. Acesso em: 26 ago. 2017.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Viviane Barboza, SOUZA, Maria Cecilia Cortez Christiano. Identidade Negra entre exclusão e liberdade. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. USP, São Paulo, n. 63, abr. 2016, p.103-120. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rieb/n63/0020-3874-rieb-63-0103.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela lei Federal nº10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 43. Disponível em: <www.acaoeducativa.org.br/.../10/Alguns-terminos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobr>. Acesso 15 jan. 2018.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: Identidade e mediações culturais. Trad. Adelaine La Guardiã Resende. Belo Horizonte/Brasília, Editora UFMG/Representação da UNESCO no Brasil, 2003, p. 345.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 93-126.

RAMOS, F. R. L. Uma questão de tempo: os usos da memória nas aulas de História. Cad. Cedes, Campinas, v. 30, n. 82, p. 397-411, set.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n82/09.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2019.

RIBEIRO JÚNIOR, Florisvaldo Paulo. Educação e tolerância democrática diálogos antirracistas no limiar do século XXI. **CADERNOS DE HISTÓRIA**, Uberlândia, v. 15, n. 1, p. 177-191, set. 2007, p. 179.

SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA PROPOSTA DE VISIBILIZAR A LEI 10.639/2003 E DECOLONIZAR O CURRÍCULO NO CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL MIGUEL ARCANJO, EM SÃO SEBASTIÃO – DISTRITO FEDERAL

Data de aceite: 27/01/2020

Técia Goulart de Souza

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

<http://lattes.cnpq.br/4048580854247663>

Elison Antonio Paim

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

<http://lattes.cnpq.br/8695520812750828>

*A cultura e o folclore são meus
Mas os livros foi você quem escreveu
Quem garante que palmares se entregou?
Quem garante que zumbi você matou?
Perseguidos sem direitos nem escolas
Como podiam registrar as suas glórias?
Nossa memória foi contada por vocês
E é julgada verdadeira como a própria lei
Por isso temos registrados em toda história
Uma mísera parte de nossas vitórias
É por isso que não temos sopa na colher
E sim anjinhos pra dizer que o lado mau é o candomblé
(Alexandre Carlo, Natiruts)*

RESUMO: Este capítulo tem como proposta debater a decolonialidade do currículo e do Projeto Político Pedagógico do Centro de Ensino Fundamental Miguel Arcanjo, em consideração à Lei Federal 10.639/03 que trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas e privadas de todo o país, sob a orientação de autores/as decoloniais, como Paim (2019), Oliveira (2016), Candau (2012),

Walsh (2012), entre outros, que se posicionam em defesa de uma perspectiva epistemológica, política, social e cultural humanizada e atuante em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Lei 10.369/03. Currículo. História e cultura afro-brasileira. Relações étnico-raciais. Decolonialidade.

EDUCATION FOR THE ETHNIC-RACIAL
RELATIONS: A PROPOSITION TO MAKE THE
LEGISLATION NUMBER 10.639/2003 VISIBLE
AND DECOLONIZE THE CURRICULUM
OF THE MIGUEL ARCANJO ELEMENTARY
SCHOOL, AT SÃO SEBASTIÃO – FEDERAL
DISTRICT

ABSTRACT: This chapter is an attempt to debate the decoloniality of the curriculum and the Political-pedagogical Project of the Miguel Arcanjo Elementary School, considering the Federal Legislation number 10.639/2003, that approaches mandatoriness of teaching the African and Afro-brazilian history and culture in the brazilian public and private schools, by the guidance of decolonial authors like: Paim (2019), Oliveira (2016), Candau (2012), Walsh (2012), among others, that advocate for an humanized epistemological, political, social, cultural and active perspective in the classroom.

KEYWORDS: Legislation number 10.369/2003.

Curriculum. Afro-brazilian History and Culture. Ethnic-racial relations. Decoloniality.

Neste capítulo, propomos debater como podemos repensar o currículo da Educação Básica, no sentido de decolonizá-lo, a partir da seleção de conteúdos e da distribuição de carga horária em direção à Educação para as relações Étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, em respeito à Lei 10.639/03. O recorte será os anos finais do Ensino Fundamental, tendo como escola a implementar esta proposta, o Centro de Ensino Fundamental – CEF – Miguel Arcanjo da região administrativa de São Sebastião¹.

Outro ponto do debate é como viabilizarmos esta proposta pela atualização do Projeto Pedagógico – PP, documento este que respalda as particularidades dos projetos pedagógicos das unidades de ensino da Rede Pública do Distrito Federal. E no caso do CEF Miguel Arcanjo, este documento prevê:

ações que constituem o desenvolvimento de um processo de respeito e aceitação das diferenças, o que contribui para a formação de um espaço educativo acolhedor, agregador, que favorece a qualificação do processo de formação humana. (DIRETORIA REGIONAL DE SÃO SEBASTIÃO – SEEDF, 2017, p. 5)

O PP atual se apropria de um discurso em favor da diversidade e respeito e aceitação das diferenças, embora não apresente alguma ação em torno da temática, o que já nos permite ajustar a este ponto propostas de práticas que viabilizem a reverberação deste discurso e tenda a desenvolver uma prática intercultural, em diálogo com as contribuições de Catherine Walsh. A proposição do documento em questão é um exemplo de ação multicultural e a proposta do estudo é de uma abordagem intercultural, que se direciona a uma intervenção na realidade multicultural em busca de intercâmbio em que as partes envolvidas nesta teia de culturas, se beneficiem pela troca de saberes. Para João Alberto Steffen Munsberg e Gilberto Ferreira da Silva (2018), Interculturalidade, é mais do que a coexistência de culturas; implica diálogo cultural, o que pressupõe miscigenação de diversas culturas.

E para que pensemos e atuemos para além do PP, na intenção de uma transformação cotidiana no que se refere à maneira como lidamos com a diversidade racial da comunidade escolar, é preciso que percebamos em nossas práticas e experiências em salas de aula e fora delas, como nos posicionamos diante de questões que envolvam conflitos entre os/as estudantes em decorrência das diferenças raciais. Além de nos questionarmos sobre como recebemos e lidamos com o currículo proposto a cada ano letivo. Que relação este currículo possui com a realidade dos/as estudantes? Os/as estudantes entendem a noção de representatividade a partir

¹ Região administrativa é o termo usado em lugar de cidade-satélite. De acordo com o artigo 10º da Lei Orgânica do DF, O Distrito Federal organiza-se em Regiões Administrativas, com vistas à descentralização administrativa, à utilização racional de recursos para o desenvolvimento socioeconômico e à melhoria da qualidade de vida.

dos temas que estudam no decorrer do ano? Há flexibilização do currículo para investimento em temas como Educação para Relações Étnico-raciais?

Pretendemos pensar também sobre a implementação da Lei 10.639/2003 e sua aplicabilidade no âmbito do CEF Miguel Arcanjo. Apesar de esta lei ter sido alterada pela Lei 11.645/2008, que inclui a temática indígena, optamos por fazer uso da nomenclatura 10.639/03, visto seu significado histórico, no que se refere à conquista de movimentos sociais, sobretudo, o Movimento Negro. O texto da lei de 2008:

altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. (BRASIL, 2011)

Mesmo no décimo sexto ano da promulgação da Lei 10.639/03, ainda percebemos silenciamentos e invisibilidades acerca da abordagem histórica no que se refere à História e à Cultura Africana e Afro-brasileira. Apesar de o PP do CEF Miguel Arcanjo propor a diversidade como um dos seus interesses, não há um projeto específico em que trabalhamos a educação para as relações étnico-raciais durante o ano letivo, conforme orienta a referida lei.

Vemos com otimismo a possibilidade de implementar um projeto voltado à Educação para as Relações Étnico-raciais nesta escola, visto o modelo de gestão no qual atuamos – a gestão democrática, que prevê participação de toda comunidade escolar na elaboração do PP e a responsabilidade coletiva pelas ações e decisões que envolvam a comunidade escolar.

Prevalece ainda, em nosso ambiente, um contexto de invisibilidade e silenciamentos que é retroalimentado por questões ligadas a alguns elementos do meio escolar: a religiosidade – predominantemente cristã – a falta de formação continuada dos/as professores/as e a falta de identificação da comunidade escolar com a cultura negra.

Para dar vida a esta teoria, propomos como ação a dedicação da disciplina PD – Parte Diversificada² – como disciplina voltada para a Educação para as Relações Étnico-raciais. Todas as escolas públicas do Distrito Federal têm esta disciplina distribuída entre professores/as de várias áreas do conhecimento e estes trabalham os assuntos de seu interesse, a não ser que a escola possua um projeto específico para a disciplina, neste caso, há um/a professor/a específico/a para o projeto.

2 De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei n. 9.394/96, art. 26, os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada por uma parte diversificada. Segundo o texto da lei, “a parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.” A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal estabeleceu para as escolas públicas de Educação Básica, uma disciplina chamada Parte Diversificada – PD, em que cada escola planeja como trabalha e distribui em sua carga horária as horas destinadas a esta disciplina, em consonância com a respectiva Diretoria Regional de Ensino.

A Educação para as Relações Étnico-raciais deve estar em sintonia com todo o currículo e não isolado em uma disciplina, mas entendemos que PD como projeto empenhado com esta causa, haverá tempo de qualidade para trabalhos interdisciplinares, entre outras atividades considerando, inclusive, movimentos sociais que atuam na comunidade em prol das culturas negras.

Buscamos o amparo teórico para a resignificação de como percebemos o currículo em autores e autoras decoloniais³ que trazem como principal proposição epistemológica:

O questionamento da geopolítica do conhecimento, entendida como a estratégia modular da modernidade. Esta estratégia, de um lado, afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e, de outro, invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem “outros” conhecimentos e histórias. (OLIVEIRA. 2016, p. 35).

Luiz Fernandes de Oliveira (2016) nos indica conceitos decoloniais e as conexões destes com a educação engajada nas relações étnico-raciais. O autor destaca: mito de fundação da modernidade; colonialidade; racismo epistêmico; diferença colonial; transmodernidade e interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial.

Em cada um destes conceitos, podemos perceber como, em grande medida, a realidade escolar apresenta-se, ainda, arraigada pelo colonialismo do saber e como por tanto tempo estivemos – e estamos – submetidos a uma perspectiva etnocêntrica e o quanto isso refletiu – e reflete – nosso desconhecimento sobre as histórias de Áfricas e suas influências nas Américas e, sobretudo no Brasil.

A respeito de uma seleção de conteúdos que estabeleçam uma relação dialógica entre PP, o currículo e a Lei 10.639/03, buscamos respaldo em Nilma Lino Gomes (2012, p. 102), que nos ensina sobre a relação entre o saber hegemônico e demais saberes:

Um paradigma que compreende que não há hierarquias entre conhecimentos, saberes e culturas, mas, sim, uma história de dominação, exploração, e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos. Processo esse que ainda precisa ser rompido e superado e que se dá em um contexto tenso de choque entre paradigmas no qual algumas culturas e formas de conhecer o mundo se tornaram dominantes em detrimento de outras por meio de formas explícitas e simbólicas de força e violência. Tal processo resultou na hegemonia de um conhecimento em detrimento de outro e a instauração de um

3 “O termo decolonial deriva de uma perspectiva teórica que autores como Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Ramón Grosfoguel, Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres, Arturo Escobar, dentre outros, expressam, fazendo referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista e, na esteira dessa perspectiva, a tentativa de construção de um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar, caracterizando-se também como força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social”. In: OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é uma educação decolonial. **Nuevamérica**. Buenos Aires, v. 149, p. 35-39, 2016.

imaginário que vê de forma hierarquizada e inferior as culturas, povos e grupos étnico-raciais que estão fora do paradigma considerado civilizado e culto, a saber, o eixo do Ocidente, ou o “Norte” colonial.

Pensar a história e culturas afro-brasileiras desde o início do ano letivo, desde a semana pedagógica até o último bimestre é uma possibilidade de desconstruir esta hierarquização de saberes. É estar em sintonia com o que nos instruem os autores e autoras decoloniais, sobre uma ruptura epistemológica em um “diálogo intercultural que seja emancipatório, no interior da escola, que considera a existência de um outro conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala” (GOMES, 2012, p. 105).

O olhar atento à Lei 10.639/03 e aos desdobramentos da mesma, como sua regulamentação pelo parecer CNE/CP 03/2004 e pela resolução CNE/CP 01/2004 (BRASIL, 2005) consiste em repensar a organização curricular da escola, desde os projetos temáticos aos detalhes de como os/as estudantes das diversas etnias podem ser representados/as em painéis, murais, textos, imagens, músicas e filmes que são usados como recursos didáticos ao longo do ano letivo. Trata-se de um cuidado em olhar para as práticas atuais com autocrítica e se dispondo a uma desconstrução cultural, em que a escola seja percebida como pluriétnica e intercultural, assim como a comunidade que a abriga.

Percebe-se, no caso do Distrito Federal, pontos positivos relacionados às possibilidades de trabalho. O Currículo em Movimento⁴ favorece a implementação de políticas educativas voltadas para as relações étnico-raciais, apesar dos desafios impostos pela ainda vigente – e em tempos de retrocesso político, mais evidente – educação tradicional. Este documento, em vigência desde 2014, evidencia uma proposta voltada para o respeito às diversidades e possui um caráter democrático e flexível no que se refere à construção dos projetos pedagógicos de cada escola do Distrito Federal.

Este documento é valioso para a implementação das propostas de intervenções no PP do CEF Miguel Arcanjo de São Sebastião, pois respaldará o documento da escola no que se refere às ações relacionadas à execução da Lei 10.639/03 em todo o currículo escolar.

E por que, repensar o currículo? Qual é a importância de estudarmos História

4 A concretização deste Currículo se dará a partir dos projetos político-pedagógicos das escolas, como expressão de sua intencionalidade. Projeto que deve ser construído de forma participativa e democrática, envolvendo todos os sujeitos que fazem a educação acontecer nas escolas públicas do DF, na perspectiva de que “[...] pensar a democracia passa, necessariamente, pela reflexão sobre a cultura de cada sociedade e a forma como os indivíduos estabelecem relações com os espaços públicos” (COSTA, 2010, p. 86). O que se espera é que o projeto político-pedagógico seja fruto de profunda reflexão sobre as finalidades da escola e da explicitação de seu papel social. Um projeto como documento de identidade, que reflita a realidade escolar e suas relações internas e externas e que possibilite uma educação integral, pública, democrática e de qualidade social para nossos(as) estudantes [http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subbeb/cur_mov/4_ensino_fundamental_anos_finais.pdf](http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subbeb/cur_mov/4_ensino_fundamental_anos finais.pdf). Acesso em 20/06/2018.

da África e Cultura Afro-brasileira? Continuaremos a reproduzir a ideia de que não há racismo no Brasil, corroborando a falácia da democracia racial? Como podemos, enquanto educadores, esperar que nossos estudantes sejam cidadãos dotados de consciência histórica, sem que eles tomem conhecimento da história da formação da sociedade em que vivem e da influência que os povos negros tiveram para esta formação? Continuaremos escutando piadas racistas em salas de aula e fazendo ouvidos moucos?

A partir da última década do século XX e início do século XXI, nota-se uma mudança de perspectivas teórico-metodológicas nas ciências humanas, como sugere Ramón Grosfoguel (2008), “uma perspectiva epistêmica proveniente do lado subalterno da diferença colonial”. Enquanto Elison Antonio Paim e Nilton Mullet Pereira (2018, p. 13) compreendem que:

A epistemologia decolonial e a lógica da decolonialidade não são abordagens novas, tampouco categorias teórico-abstratas. Elas existem desde a imposição da colonização e da escravização dos povos americanos, africanos e asiáticos. A decolonização pauta-se em eixos permanentes de luta dos diversos povos sujeitos à violência estrutural pensada, assumida e realizada como projeto de posicionamento político, social, cultural, religioso, econômico e epistêmico para subjugar e dominar os povos não europeus.

A educação brasileira e o ensino de história demonstram alguma evolução na organização curricular e suas abordagens teórico-metodológicas a partir de 1998, com os Parâmetros Curriculares Nacionais e logo depois, em 2003, diante de muita luta dos movimentos sociais, sobretudo do Movimento Negro, a Lei 10.639/03 foi sancionada pelo então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, trazendo para a realidade escolar e acadêmica perspectivas de avanços no que se refere às abordagens historiográficas e pedagógicas. Para Maria Antonieta Antonacci (2009, p. 49),

Caminhos e desafios que a Lei 10.639 trouxe para nossos horizontes, no limiar do século XXI, focando, sob outros ângulos, a premência de estudos que enfrentem a colonialidade de saberes, derrubando muros que compartimentam nossos campos de conhecimento. Estudos africanos rompem recortes geográficos, lingüísticos, culturais do continente africano, reforçando processos ensino/pesquisa assumidos em diálogos entre profissionais de história, antropologia, sociologia, arqueologia, religião, educação, línguas e literaturas, arte, teatro, cinema e outros estudiosos comprometidos com saberes e viveres locais enquanto instâncias de resistência a projetos globais.

Dialogamos com a autora no que se refere ao envolvimento das áreas de interesse pelos saberes e viveres locais, e percebemos ainda possibilidades de envolvimento interdisciplinares. Tanto a lei, como na sequência, em 2004, a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana viabilizam a interdisciplinaridade consciente de uma

reconfiguração pedagógica que reconhece a importância do conhecimento histórico a cerca da África e da contribuição dos povos africanos na formação da sociedade brasileira, para além do trabalho.

Voltando para o contexto das salas de aula em que a mudança pode ser idealizada e realizada, percebemos a escola como espaço privilegiado de interculturalismo, conforme situa Vera Maria Ferrão Candau (2011, p. 243), quando “propõe um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade e reconhecimento dos diferentes grupos culturais”.

Cada turma em uma escola é composta por pessoas de diferentes religiões, valores, orientações sexuais, estética, gostos musicais e uma infinidade de diferenças. Aquele espaço cercado por muros e grades pode ser interpretado como a nossa sociedade enxergada por lente de aumento, pois ali são estabelecidas relações dos mais variados tipos, são reproduzidos preconceitos também variados, além de ser o lugar no qual a violência urbana se manifesta. No entanto, neste espaço de diversidade também se vivenciam boas experiências, bons diálogos e muitas trocas de saberes, mudanças de opinião e posturas, e é ali que se oportuniza a identificação positiva com os elementos identitários africanos e afro-brasileiros. Para Nilma Lino Gomes (2005, p. 44), a escola desempenha um importante papel neste contexto, pois:

Sendo entendida como um processo contínuo, construído pelos negros e negras nos vários espaços – institucionais ou não – nos quais circulam, podemos concluir que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos e, nesse caso, a escola tem a responsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, assim como às outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar, e lidar positivamente com a mesma.

A positivação das identidades negras é um importante ponto a ser observado neste exercício de repensar o currículo, pois tratar da participação dos negros na formação da sociedade brasileira apenas como força de trabalho e expor os maus-tratos que os escravizados sofreram como tema central das aulas que envolvam a educação para as relações étnico-raciais é continuar provocando em nossos/as estudantes aversão a este assunto. Não se trata de mascarar os fatos, mas de trazer para sala de aula outras reflexões como, por exemplo, nos recomenda Anderson Oliva (2003, p. 423-424) que:

Primeiro: temos que reconhecer a relevância de estudar a História da África, independente de qualquer outra motivação. Não é assim que fazemos com a Mesopotâmia, a Grécia, a Roma ou ainda a Reforma Religiosa e as Revoluções Liberais? Muitos irão reagir à minha afirmação, dizendo que o estudo dos citados assuntos muito explica nossas realidades ou alguns momentos de nossa História.

Nada a discordar. Agora, e a África, não nos explica? Não somos (brasileiros) frutos do encontro ou desencontro de diversos grupos étnicos ameríndios, europeus e africanos? Aí está a dupla responsabilidade. A História da África e a História do Brasil estão mais próximas do que alguns gostariam. Se nos desdobrarmos para pesquisar e ensinar tantos conteúdos, em um esforço de, algumas vezes, apenas noticiar o passado, por que não dedicarmos um espaço efetivo para a África em nossos programas ou projetos.

E para que envolvamos nossos/as estudantes com a história e culturas do continente africano é preciso que também nos interessemos por ele. Muitos/as estudantes não sabem citar o nome de quatro países africanos ou acreditam que se existe um país chamado África do Sul, também pode haver outro, chamado África do Norte. Citamos este exemplo não para expor a falta de conhecimento dos/as meninos/as do sétimo ano, mas para reiterar a importância de levarmos para as salas de aula, elementos que provoquem neles/as curiosidade por países e povos com características, muitas vezes, tão próximas às nossas, como é o caso dos países que têm a língua portuguesa como idioma oficial, apesar das línguas originárias resistirem.

As diversas possibilidades no universo escolar nos fazem lembrar Stuart Hall em seu livro “A identidade cultural na pós-modernidade” no qual aborda o “jogo de identidade” e nos faz refletir sobre a complexidade dos conceitos de identidade e diferença na atualidade ao afirmar que,

Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de ‘diferença’. (HALL, 2006, p.21)

Há no universo escolar do Centro de Ensino Fundamental Miguel Arcanjo, uma dificuldade entre os/as estudantes em se identificarem como negros. O convívio e a observação em quatro anos de trabalho possibilitam atribuir essa dificuldade ao fato de estarem distantes das referências culturais e identitárias positivadas dos povos negros. A maioria dos/as estudantes não sabe do que trata Educação para as Relações Étnico-raciais, além do pouco contato com história e culturas afro-brasileiras que só são abordadas no último bimestre, como propõe o calendário escolar, ao lembrar o dia 20 de novembro – Dia da Consciência Negra. Dia que tem grande significado, mas que perde o sentido, se não for pensado e trabalhado de maneira sistemática e comprometida com sua historicidade.

Vivemos um momento político preocupante em vários aspectos, inclusive no que se refere à educação, pois a autonomia dos/as professores/as e das escolas vêm sendo ameaçada, a considerar uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC – que não dialoga com as políticas afirmativas conquistadas entre 2003 e 2016. Mais

do que nunca, é o momento de estarmos atentos/as e darmos a estas conquistas históricas toda visibilidade possível, através de práticas pedagógicas que envolvam temas como raça e etnia, ainda sob o amparo legal das leis 10.639/03, atualizada pela 11.645/08 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, oficializada em 2004 e no caso do Distrito Federal, o Currículo em Movimento.

E uma estratégia para visibilizar estas políticas afirmativas é, enquanto educadores/as, sermos politizados ou mesmo como defende Luiz Fernandes Oliveira (2016, p. 4), militantes em sala de aula. Para ele:

Essa perspectiva traz implicações muito além daquilo que se pensa em didática como mera operacionalização de procedimentos objetivos para o desenvolvimento de aprendizagens significativas para educandos de todos os níveis de ensino. O que está posto é a perspectiva de que não é possível pensar uma educação para as relações étnico-raciais se não levarmos em consideração uma didática militante, ou seja, uma didática antirracista.

Trata-se de um posicionamento de combate a qualquer tipo de discriminação racial, em que saímos do lugar da neutralidade ou mesmo omissão, nos quais muitos/as de nós nos confortamos na justificativa de seguirmos orientações curriculares carregadas de intenções, entre elas, a intenção de manter a dominação de quem ocupa espaços de poder.

Ainda sobre as possibilidades de decolonizar o currículo e nossas práticas diárias, levando para salas de aula temas que se relacionem com a realidade da comunidade e façam sentido ao cotidiano dos/as educandos, Kabengele Munanga (2005, p.52) sugere-nos um olhar crítico e renovador ao afirmar que:

O melhor debate, a meu ver, é aquele que acompanha a dinâmica da sociedade através das reivindicações de seus segmentos e não aquele que se refugia numa teoria superada de mistura racial, que por dezenas de anos congelou o debate sobre a diversidade cultural no Brasil, que era visto como uma cultura sincrética e como uma identidade unicamente mestiça.

A superação da ideia de que não temos diferenças de raças, que somos fruto de uma miscigenação harmoniosa e vivemos em uma sociedade democrática racialmente, descortina um vasto horizonte de saberes que nos ajuda a identificarmos enquanto indivíduos e sociedade complexa, com influências de civilizações milenares que estão para além da mestiçagem que por séculos foi defendida como uma interação homogeneizada.

Poder estar em contato direto com a disciplina PD, poder nomeá-la como instrumento legítimo para educar para as relações étnico-raciais e poder mostrar aos/às estudantes, ao longo do ano, a importância da Lei 10.639/03 e seus desdobramentos é a materialização das leituras e discussões que temos vivenciando

no programa de mestrado ProfHistória, principalmente no que se refere à perspectiva decolonial que tanto contribuiu à minha formação enquanto educadora e cidadã, em que uma categoria se intersecciona à outra.

REFERÊNCIAS

ANONACCI, Maria Antonieta. África/Brasil: corpos, tempos e histórias silenciadas. **História Tempo e Argumento**. Florianópolis, v.1, n. 1 p. 46-67, jan./jun. 2009.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005, p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr. 2012.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 80, p. 115-147, março, 2008.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, São Paulo, n.68, p. 46-57, dezembro/fevereiro 2005-2006.

MUNSBURG, João Alberto Steffen; SILVA, Gilberto Ferreira da. Interculturalidade na perspectiva da descolonialidade: possibilidades via educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 1, p. 140-154, jan./mar., 2018.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-asiáticos**, ano 25, n. 3, 2003, p. 421-461.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é uma educação decolonial. **Nuevamérica** (Buenos Aires), v. 149, p. 35-39, 2016.

PAIM, Elison Antonio; PEREIRA, Nilton Mullet. **Interfaces: educação e temas sensíveis na contemporaneidade**. 1. Ed. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2018.

ÓRFÃOS DO ELDORADO DE MILTON HATOUM: UMA PROPOSTA DE LEITURA PARA A HISTÓRIA E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NA AMAZÔNIA

Data de aceite: 27/01/2020

Arcângelo da Silva Ferreira

Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

RESUMO: O ensaio, utilizando alguns conceitos da Antropologia Cultural, da Literatura e da História Social da Cultura e da Linguagem, adota a novela *Órfãos do Eldorado*, de Milton Hatoum, originalmente, publicada em 2008, pela editora Companhia das Letras, como objeto de interesse. O objetivo central do estudo é adentrar nos bosques da literatura de ficção, do referido escritor amazonense, com o intuito de fazer um esboço acerca das matrizes intelectuais e imagéticas, das representações, do imaginário relativos aos mitos, crenças, movimentos migratórios acerca da História e Cultura Indígena que se fazem representar na novela em estudo. O percurso metodológico busca: a relação dialógica entre o tempo do enunciado (no qual se inscreve a estrutura da narrativa, *Órfãos do Eldorado*), e o tempo histórico (aquele relativo ao processo de escrituração da obra – onde se demanda os motes – intelectuais, imagéticos - relacionados ao processo da escrita criativa de Milton Hatoum). Conclui-se que esse percurso contribui, em alguns aspectos, com o Ensino da História e Cultura Indígena.

PALAVRAS-CHAVE: História, Ensino de

História, Cultura indígena, Milton Hatoum.

Na literatura brasileira os índios foram idealizados no romantismo, de que *Iracema*, de Alencar, é um dos exemplos importantes. Mas no século passado, desde *Macunaíma*, de Mário de Andrade até *Maira*, de Darcy Ribeiro, o índio enquanto personagem foi representado de outra forma, ou seja, como busca de uma identidade brasileira e latino-americana esfacelada ou difusa, em que mito e realidade se cruzam. (HATOUM, 2005, p. 83)

NOS CAMINHOS DE MILTON HATOUM

Desde o fim da última década do século passado o escritor, o qual escolho como tema de interesse desse ensaio, ganhou notoriedade no conjunto de estudos literários desenvolvidos dentro e fora do Brasil: Milton Hatoum. Por isso, aqui pretendo me apropriar de parte de sua escrita criativa para fazer um breve estudo, não inserido nos domínios da teoria literária, ou análise do discurso, mas, no campo da história social da cultura e da linguagem: a narrativa elaborada por Hatoum é utilizada, como fonte de história. Por isso, estarão entrelaçados aqui os conceitos de verossimilhança, memória (e esquecimento), oralidade, história. Estes, talvez sejam amálgamas da narrativa que

procuro observar. Para tanto, apresento, de início um esboço da trajetória de Milton Hatoum: de forma descontínua. E, já no próximo parágrafo, faço menção às duas obras mais recentes do referido literato.

No final de 2017, o escritor amazonense Milton Hatoum, através da editora Companhia das Letras, trazia à lume o romance *A noite da Espera*. O primeiro da série *O lugar mais sombrio*. A referida narrativa faz alusão a contextos históricos e ambiências, guardadas nas reminiscências do escritor se consideradas as experiências vividas em Brasília, São Paulo e Paris: onde se entrelaçam a trama, o enredo e as personagens.

Quando Hatoum era muito jovem, migrou da capital do Amazonas para o Distrito Federal. Depois, foi para São Paulo. Mais tarde, viajou para Europa, com passagem por Espanha e França. Levando em consideração essas vivências, é válido dizer: no livro *A noite da Espera*, Hatoum lança mão da verossimilhança nuançada na realidade social na qual, moço, esteve inserido. A narrativa, portanto, conta a história de uma tribo urbana (de estudantes secundaristas), ambientada em Brasília. No plano do enunciado, Martin, personagem principal, jovem paulista, expõe suas memórias, através de um diário escrito em Paris, com registros de suas experiências na capital federal: “(...). Sem discrição (ou com discrição detetivesca) todos estão atentos à vida de todos. No silêncio da capital, rostos invisíveis vigiam e depois caluniam, acusam, delatam...” (HATOUM, 2017, p. 99).

Em setembro de 2019, pela mesma editora mencionada anteriormente, ocorreu o pré-lançamento do segundo volume da referida trilogia. Trata-se do livro *Pontos de Fuga*. Conforme entrevista de Hatoum concedida ao jornal *Correio Brasiliense*, o enredo elucida as experiências vividas na cidade de São Paulo, onde, Martin o mesmo personagem narrador de *A noite da Espera*, migra, em plena ditadura Civil-Militar, de Brasília para fazer o curso de Arquitetura, em São Paulo: “De um modo geral, *Pontos de Fuga* narra a passagem da juventude à maturidade. É quando a vida ultrapassa uma linha de sombra, e muita coisa fica pra trás: a ingenuidade, as ilusões, algumas ambições...”. (HATOUM, 2019). Reflexões sobre a educação sentimental, as lutas políticas, na conjuntura dos anos de 1970, as condições socioeconômicas desses jovens vêm à baila nesse *romance de educação*¹.

Não é demais afirmar que essa característica migratória, viajante, de Hatoum possibilitou determinadas condições objetivas para que, a partir de 1989, ano da publicação de *Relato de um certo Oriente*, ele se tornasse um escritor legitimado, pois:

1 A riqueza crítica sobre o conjunto da obra de Milton Hatoum, assim como algumas declarações do referido autor sobre sua estética literária são convergentes acerca das conclusões que giram em torno dos romances *Dois irmãos*, *Cinzas do Norte* e os mais recentes *A noite da Espera* e *Pontos de Fuga*: sofrem significativa influência da obra de Gustave Flaubert, qual seja, *Educação Sentimental*. Esse crédito sobre o francês, gradativamente, será abordado em alguns momentos dessa pesquisa.

(..), estreia com um romance [*Relato de um certo oriente*, 1989] de ambição universal e traços líricos, escreve na sequência dois romances [*Dois irmãos*, 2000 e *Cinzas do Norte*, 2005] permeados por traços dramáticos, em diálogo mais evidente com questões locais brasileiras, e, em uma espécie de volta ao começo, publica em 2008 uma novela [*Órfãos do Eldorado*] em que convivem utopia, lirismo e universalismo. (MELLO, 2012, p. 13) ²

Com efeito, Hatoum, destaca-se por algumas peculiaridades artísticas, tais como: a revisitação do regionalismo, principalmente porque articula, com maestria, uma literatura híbrida onde o local se mistura com o universal. A narrativa de Hatoum assume matrizes intelectuais e imagéticas que abarcam influências diversas, inclusas nas tradições da literatura brasileira e estrangeira. Sutis são as suas experiências com a tradição oral e o diálogo constante com o literato francês Gustave Flaubert, por exemplo. A estratégia relativa ao uso dos relatos orais, converge a narrativa do amazonense a muitos escritores das minorias (WILLIAMS, 2007.), estes que também relacionam a identidade do clã a tradição oral. Vale dizer que o contato mais profundo com a literatura latino-americana foi durante o período que estudou na Sorbonne (Paris III), nos anos de 1980. Ora, quando estava na França, por sinal, aprofundou seus estudos sobre Flaubert.

Já no Brasil, 1984, em Manaus, finalizando seu primeiro romance, lecionou literatura francesa. Em suma, a obra de Hatoum é fascinante: “combina a melhor tradição moderna (desde Proust até Autran Dourado, ou seja, a cultura dominante) e outras tradições árabes e subalternas que às vezes oferecem novas imagens dentro da cultura hegemônica” (WILLIAMS, 2007, p. 170). Com efeito, até o mais recente livro publicado em 2019, Hatoum percorreu um caminho, um tanto quanto longo. Entretanto, devido ao propósito desse ensaio, abordarei, somente, determinadas nuances da novela *Órfãos do Eldorado*.

ORALIDADE E MEMÓRIA: MOTES PARA A ELABORAÇÃO DE ÓRFÃOS DO ELDORADO

Muitos anos depois da publicação de *Cinzas do Norte*, Milton Hatoum lançaria sua primeira novela, *Órfãos do Eldorado*. Considerando sua verossimilhança, é possível sinalizar alguns aspectos na estrutura narrativa da referida obra:

Primeiro, o trágico processo de degradação da família Cordovil: Edílio (o avô), Amando (o pai), Arminto (o filho) – uma representação do processo de retração da economia da borracha, ocorrida, significativamente, no início dos anos de 1910 até o início dos anos de 1930, depois desde 1945 até o final dos anos de 1960. Segundo, a questão edípica, marcada pelo conflito entre Amando e Arminto – causada pela morte da mãe deste, esposa daquele, obviamente, no momento do parto – outra

2 E como já foi abordado em, 2017 e 2019, publica-se, originalmente, *A noite da Espera e Pontos de Fuga*.

representação, a ruptura com a tradição dos valores morais instituídos e espalhados pelos donos do poder no contexto da *Belle Époque*.

Terceiro, a escolha radical de Arminto pelo “prazer pueril” – a constante busca de seu “paraíso perdido”: a cidade encantada onde habitava Dinaura, personagem indígena acerca da qual, à luz de Machado de Assis, Hatoum deixa transparecerem dúvidas: seria a grande paixão de Arminto sua irmã bastarda? Seria Dinaura, “a mulher de duas faces” amante de Amando? – dito corretamente, a representação da busca no processo de construção de uma outra história, avesso daquela que se construiu na direção dos vencedores, pois os passos da história de Arminto podem ser considerados a fissura por onde vaza um outro ângulo narrativo para se remontar parte da história da Amazônia.

No tempo da narrativa, a morte súbita do pai de Arminto Cordovil, representa a ruptura do último alicerce que amalgamava a estrutura de uma família de barões da borracha e, por extensão, baliza de determinados valores culturais, materiais e morais. Recorro a imagem elaborada por Hatoum:

No fim da praça, parou, e as mãos cruzadas agarraram o ombro, como se ele abraçasse o próprio corpo. Dobrou as pernas lentamente e ficou de joelhos. A cabeça brilhava no canto da praça. O homem ia cair de boca, mas ele se contorceu, massageando seu peito. Depois, o único abraço, no meu pai morto. *O homem que eu mais temia estava nos meus braços. Quietamente. Eu não tinha força para carregá-lo sozinho.* Em pouco tempo a cidade despertou, e os curiosos cercaram o corpo. (HATOUM, 2008, p. 27).

Por desígnio dos meus argumentos, os grifos, por mim colocados, proferem uma sugestão: está posto nessa imagem a morte alegórica de um tempo e, por extensão, a falta de todo e qualquer desejo de reerguê-lo. Não havia mais jeito, as balizas, os vínculos, os projetos estavam findados. Outro tempo, com ele rupturas emergiam. Portanto, a falta de alternativa de Arminto Cordovil, diante da morte de seu pai, é, decerto, uma analogia à ruptura histórica na Amazônia, iniciada nos anos de 1910 – as fraturas na *Belle Époque* -, por um lado. E, por outro, no plano do enunciado, o começo da trajetória trágica da família Cordovil, pois que, a referida morte, é um dos acontecimentos que deixa Arminto Cordovil, o personagem protagonista, livre para fazer de sua trajetória uma outra história: “(...) Não me interessava o sonho de Amando nem a linhagem dos Cordovil. (...)”. (HATOUM, 2008, p. 57.)

Quarto, o “encante” (e, por extensão, os encantados): as cidades submersas, imaginários envoltos) que Hatoum estrutura em sua narrativa para se reportar ao mito viajante, *Eldorado*: uma ruína colhida, por Hatoum, nos escombros da História oficial da Amazônia.

A novela é narrada em primeira pessoa pelo personagem principal: Arminto Cordovil. Herdeiro de uma família que construiu sua riqueza através das relações

sociais de produção nascidas no bojo do capitalismo monopolista e financeiro, representado pela economia gomífera, inserida pelo *sistema de aviamento*: um mecanismo de dependência econômica que inviabilizou a acumulação e reprodução de capital na Amazônia, ocorrido no período de 1890-1913. (SANTOS, 2001). Nesta fase o controle econômico era da Inglaterra. Mais tarde, durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o monopólio estrangeiro à região ficou por conta dos Estados Unidos da América, orquestrado pelos Acordos de Washington (1942). (SANTOS, 1998).

Para eu contar sobre o percurso de alguns aspectos do processo de elaboração da novela de Hatoum, reproduzo um depoimento atinente às experiências vividas desse escritor relativas aos motes para a sua escrita criativa. Nota-se, nesse depoimento, que o escritor procura, nos rastros das memórias, indícios para tecer seus enredos. Após a citação faço uma breve digressão sobre a relação memória/história:

Num domingo de 1965, quando ainda não havia TV no Amazonas, meu avô me chamou para almoçar na sua casa. (...), depois de comer os quitutes preparados por minha avó, ele me convidaria para conversar à sombra de um jameiro. Na verdade, era um monólogo que eu interrompia apenas para perguntas. Naquela tarde, meu avô me contou uma das histórias que ouviu em 1958, numa de suas viagens ao interior do Amazonas. (Hatoum, 2008, p. 105).

O trecho traz à lembrança: a mobilização do saber histórico se dá através da constante busca das memórias no tempo. Tais memórias estão expressas nas inúmeras formas de registros das sociedades humanas representadas por suas culturas. (BLOCH, 2001). Não sem sentido, a utilização de registros, dos quais lanço mão neste ensaio, tem um propósito relativo ao assunto que pretendo desenhar: a busca da memória aproxima a narrativa de ficção elaborada por Milton Hatoum da narrativa historiográfica. Ora, Paul Ricoeur assevera: “a própria historiografia, digamo-lo desde já, não conseguirá remover a convicção, sempre criticada e sempre reafirmada, de que o referente último da memória continua sendo o passado, independente do que possa significar a preteridade do passado”. (RICOEUR, 2007, p. 26). Ora, “contamos histórias porque, afinal, as vidas humanas precisam e merecem ser contadas. Essa observação ganha toda a sua força quando evocamos a necessidade de salvar a história dos vencidos e dos perdedores” (RICOEUR, 2012, p. 129). Nos romances de Hatoum percebe-se que as personagens narradoras são subsumidas. Talvez porque ele também conceba que, alegoricamente, simbolicamente “toda a história do sofrimento clama por vingança e pede narração” (IDEM).

Nessa medida, em *Órfãos do Eldorado*, o literato amazonense utiliza a oralidade, por exemplo, quando se reporta ao conjunto de crenças e manifestações religiosas que inundam o imaginário das populações locais (na sua maioria heranças

da tradição indígena), conforme investigo linhas abaixo. Esta peculiaridade abre fendas para examinar a relação dialógica da narrativa de Hatoum com os domínios da Antropologia Cultural e da História Social da Cultura.

HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA: NAS VEREDAS DA NOVELA ÓRFÃOS DO ELDORADO

Órfãos do Eldorado apresenta veredas relacionadas às peculiaridades dos registros etnográficos. Desta forma, a narrativa suscita um “trabalho de campo” revelador das práticas e representações que giram em torno das crenças norteadoras das culturas populares e indígenas existentes na Amazônia: a fé em um mundo melhor, sem sofrimento, sem desgraça existente na região; uma “cidade sem mal” herdeira da cultura tupinambá. Nuances inscritos na referida literatura de ficção, como procurarei abordar linhas mais abaixo.

Nos *Agradecimentos*, colocados no final da novela, Hatoum afirma:

Embora esta ficção não se refira diretamente aos *índios* ou à *cultura indígena*, a leitura do ensaio *A inconstância da alma selvagem*, de Eduardo Viveiros de Castro, foi importante para a compreensão dos *Tupinambá da Amazônia* e para refletir sobre este romance. (HATOUM, 2008, p. 107). (gritos meus).

Por sinal, tais evidências servem para lembrar que em suas obras, Hatoum reconstitui o imaginário indígena, materializado em suas personagens, quase sempre femininas: Domingas e Dinaura, por exemplo, para citar somente as obras *Dois Irmãos* e *Órfãos do Eldorado*. Paralelo a isto, relatos sobre mitos indígenas. Alguns, extremamente eróticos. Vejam vocês:

Lembro também da história de uma mulher que foi seduzida por uma anta-macho. O marido dela matou a anta, cortou e pendurou o pênis do animal na porta da maloca. Aí a mulher cobriu o pênis com barro até ficar seco e duro; depois dizia palavras carinhosas para o bichinho e brincava com ele. Então o marido esfregou muita pimenta no pau de barro e se escondeu para ver a mulher lambe o bicho e sentar em cima dele. Diz que ela pulava e gritava de tanta dor, e que a língua e o corpo queimavam que nem fogo. Aí o jeito foi mergulhar no rio e virar um sapo. E o marido foi morar na beira da água, triste e arrependido, pedindo que a mulher voltasse para ele. (HATOUM, 2008, p. 12).

Aqui é patente a influência das anotações etnográficas e etnológicas sobre mitos eróticos, como o escritor afirma nos seus *Agradecimentos*: “usei livremente algumas poucas narrativas indígenas e passagens dos livros de Betty Mindlin, Candace Slater e Robin M. Wright sobre mitos da Amazônia brasileira” (HATOUM, 2008, p. 107). Mindlin, por sinal, reúne significativas histórias, “girando sempre em torno do tema do amor, são representadas segundo os povos dos narradores: Macurap, Tupari, Ajuru, Jabuti, Arikapu e Aruá, todos de Rondônia. São seis povos

que falam línguas diferentes e tem tradições distintas”(MINDLIN, 1997, p. 18). No referido livro a antropóloga afirma:

Pequenas sociedades das aldeias da mata brasileira nos dão um bom material para quebrar a cabeça nessa direção. *As histórias são surpreendentes, modernas, e poderiam ser o núcleo de romances contemporâneos. Algumas, inclusive, poderiam ser escolhidas como símbolos, exemplares do drama amoroso.* Velhos temas: a sedução; a relação mãe-filha, de competição ou solidariedade; a solidão erótica; a voracidade; o sonho do amor aventureiro, para não dizer romântico; *a mulher ou o homem encantados, encontrados no meio da floresta ou no fundo das águas;* o incesto, o amor criminoso; os amantes que se opõem e se matam; a viuvez e a figura do morto; a violência e a vingança; e assim por diante. (Idem, p. 17-18).

A propósito, os grifos são meus. Estes corroboram o testemunho de Hatoum no que diz respeito a utilização de relatos orais colhidos de histórias compiladas por determinados antropólogos brasileiros e estrangeiros, estudiosos das etnias indígenas viventes na Amazônia. Se analisada a fundo, é provável que aquela pequena história mitológica criada por Hatoum, citada anteriormente, tenha sido adaptada do livro *Moqueca de Maridos...*, da antropóloga Betty Mindlin. Desta reunião de narrativas orais, Hatoum pode ter usado os mitos eróticos “A mulher do anta” (Idem, p. 79-81), “O sapo, Tororõi” (Idem, p. 57-58) e “O pinguelo de barro” (Idem, p. 130), pois, reafirmo, destes há ecos no relato, qual citei, elaborado pelo escritor amazonense.

De volta ao tema da cultura tupinambá, conjecturo que Hatoum utilizou aspectos relacionados à crença propalada pelos *caráibas* – xamãs profetas – acerca da busca da *terra-sem-mal*. Crença que, conforme especialistas, pode ter relação com outra peculiaridade dos Tupinambá: o processo migratório. Percorrendo às pesquisas históricas e etnohistóricas percebe-se pontos de vista divergentes quanto a esta peculiaridade da referida etnia. Alguns afirmam que o movimento de busca da terra-sem-mal é contemporâneo ao processo de ocupação do Novo Mundo pelas populações europeias, outros, divergem afirmando que a migração faz parte de uma permanência que viria de alhures. Diante disso, observa-se que, paralelo a essa espécie de procura do paraíso na Terra, esse mote migratório pode ter relação à demanda de conflitos com os colonizadores. É consenso na narrativa de cronistas navegadores do rio Amazonas: primeiro, o ponto de partida dos Tupinambá, isto é, a costa oriental daquilo que viria a ser o Brasil; segundo, os indígenas estariam fugindo da opressão europeia. Constatação corroborada pelas fontes escritas, pois “no início do século XVII, os cronistas encontraram os Tupinambá no Maranhão, no Pará e na ilha de Tupinambarana, médio Amazonas.” (FAUSTO, 2006, p. 383).

A cultura Tupinambá, por sinal, foi responsável pela organização de *santidades indígenas*, primeiro movimento, significativo, de refutação do processo civilizatório imposto pelo sistema colonial na América portuguesa. Apropriando-se de traços do cristianismo os caráibas articularam levas de indígenas, migrantes em fuga de uma

terra dos males sem fim – trazidos pela escravidão e doenças europeias - à busca da *terra-sem-mal* – Paraíso presente no imaginário religioso dos Tupinambá. (VAINFAS, 1995, p. 46-50). Ademais, “(...) os karaiba se mostraram, em diversas ocasiões, opositores ferrenhos dos padres, não poucos destes personagens apropriaram-se do discurso cristão, desafiadora ou oportunisticamente” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p, 211).

Esse processo migratório iria trazer os indígenas até a cidade de Parintins,³ “quando fugindo às perseguições, que sofreram no Peru, voltavam a ocupar, a região de onde haviam saído e que tinha o nome de Maracá”. (BITTENCOURT, 2001, p. 13). Seja dito de passagem, com o memorialista aí citado: os Tupinambá saíram da ilha Tupinambarana já no séc. XVIII e fixaram-se nos seus arredores, mais precisamente às margens do rio Uaicurapá.⁴ Durante as explorações do rio Amazonas se verificou a existência de ilhas à margem direita do referido rio. Nesse contexto, a ilha habitada pela etnia Tupinambá receberia a denominação de Tupinambarana. Ainda, conforme as conclusões de Bittencourt, os Tupinambá, chegados do território sul da América portuguesa, temendo a escravidão, se estabeleceram na atual cidade de Parintins. Porém, a expansão do processo lusofono, de ocupação e exploração da Amazônia, induziu a saída da referida etnia da ilha Tupinambarana, pois temiam a escravidão.

O historiador Arthur Cesar Ferreira Reis também é contundente:

Tupinambarana – o núcleo instalado na ilha desse nome, em 1796, foi organizado pelo capitão de milícias José Pedro Cordovil[...].⁵ Cordovil operou, inicialmente, com os Maués e Sapupés, a que em 1798 vieram incorporar-se os Paravianas e os Uapixanas. Participantes de uma rebelião que ensanguentou as praias do Rio Branco, vencidas, aquelas tribos indígenas foram distribuídas por vários sítios da Capitania, numa dispersão que valia como medida punitiva. O grupo de Tupinambarana, era um dos castigados(REIS, 11967, p. 9).

Por sinal, estes registros, de certa forma, podem ser relacionados com os estudos do etno-historiador Carlos Fausto, mencionado anteriormente, visto que suscite o peculiar movimento migratória da etnia tupinambá: elucida tensões, choque de culturas, no bojo do processo de colonização. Nessa esteira, na segunda edição do livro *Clarões de Fé no Médio Amazonas*, Dom Arcângelo Cércua, outro pesquisador diletante, compromissado com a trajetória da missão católica no Médio rio Amazonas, também faz menção a etnia Tupinambá:

Mas que índios eram esses antigos moradores de Parintins e seu território? Na opinião de Maurício Henriarte (DESCRIPÇÃO DO MARANHÃO, p. 162/225), os primeiros moradores foram os índios ARATU, APOCUITARA, YARA, GOGUI, CURIATÓS. Num segundo tempo estes foram subjugados pelos TUPINAMBÁS, que vinham da faixa atlântica do Brasil, fugindo da conquista dos portugueses.

3 Cidade localizada no Baixo rio Amazonas.

4 Há alguns quilômetros da Ilha de Parintins.

5 Esta evidência histórica, a menção ao sobrenome Cordovil, entretece a narrativa histórica à narrativa literária inscrita na novela *Órfãos do Eldorado*, visto que seu personagem principal também recebe o mesmo sobrenome.

O movimento migratório dos Tupis em 1600 tornou-se um verdadeiro êxodo. Entretanto, parece que os Tupis de nossa região vieram em boa parte pelo Madeira e pelo Centro. Gostaram da ilha, conquistaram seus naturais e os avassalaram. Depois com o tempo houve a fusão por meio dos casamentos. Mas segundo Acunã, eles exterminaram muitos moradores e continuaram a tratar os restantes em caráter senhorial, apesar do intercasamento. (CERCUA, 2009, p. 12-13).

Seria Parintins a “terra sem mal” dos Tupinambá? Para conjecturar sobre essa questão é mister observar a imagem adiante:



Figura 1: detalhe da antiga *Villa Bella da Imperatriz* (1852), a qual passou a ser denominada de cidade de Parintins em 1880 (Fonte – MARCOY, Paul (2001, p. 210).

Quando Paul Marcoy passou pela cidade de Parintins, nos anos cinquenta do século XIX deixou o seguinte relato:

A dois tiros de flecha da sua embocadura, na margem direita do rio [Amazonas] e rodeadas pelo costumeiro capim amarelado, contamos onze casas pequenas com tetos de palha; atrás delas levantava-se a floresta. Isso era tudo o que restava de Vila Nova da Rainha. Essa nova vila era no começo um simples povoado fundado no princípio deste século por um certo Pedro Cordovil, um capitão-do-mato que formou com índios Mundurucus do interior do Tapajós. Pouco tempo depois da fundação um decreto do governador e capitão-geral do Pará, Marcos de Noronha e Brito, elevou-o à condição de missão e deu-lhe o gracioso nome de Vila Nova da Rainha (MARCOY, 2001, p. 211-12)

O referido naturalista descreveu Vila Bela como uma cidade fantasma: seus habitantes “deviam estar mergulhados num sono profundo; eram quatro da tarde e suas janelas estavam hermeticamente fechadas” (Idem.). Olhando para esses relatos vislumbro que as narrativas deixadas pelos cronistas e naturalistas dos séculos XVI até XIX foram visitadas por Hatoum. Destes relatos históricos surgem, por meio da narrativa de ficção do escritor amazonenses em estudo, por exemplo, motes para ambientação da cidade de Vila Bela e para a construção de seu personagem principal Arminto Cordovil. Apesar de ser perigoso afirmar, no plano histórico, que Parintins

foi a cidade encantada dos Tupinambás, pode-se presumir que as referidas matrizes intelectuais e imagéticas, contribuíram e muito com a escrita criativa de Hatoum.

Não obstante, para o narrador de Hatoum, a *Cidade Encantada* era:

uma cidade que brilhava de tanto ouro e luz, com ruas e praças bonitas. A Cidade Encantada era uma lenda antiga, a mesma que eu tinha escutado na infância. Surgia na mente de quase todo mundo, como se a felicidade e a justiça estivessem escondidas num lugar encantado. Ulisses Tupi queria que eu conversasse com um pajé: o espírito dele podia ir até o fundo das águas para quebrar o encanto e trazer Dinaura para o nosso mundo. Sugeriu que eu fosse atrás de dom Antelmo, o grande curandeiro xamã de Maués. Ele conhecia os segredos do fundo do rio e podia conversar com Uiara, chefe de todos os encantados que viviam na cidade submersa (HATOUM, 2008, p. 64).

Nessa narrativa percebe-se, por um lado, certa busca de um tempo perdido. Tempo imaginário presente na memória coletiva dos habitantes da Amazônia. Por outro, a feição das crenças nos *encantados*, a partir do imaginário das populações que habitam a região. E nesta para aquilo que os antropólogos, como Heraldo Maués anotam e categorizam como *pajelança indígena*. Assim, vejo nas linhas subsequentes a representação dos encantados. De acordo com os estudos mais recentes a *pajelança indígena* é fruto e produto de crenças ancestrais dos Tupinambá, a qual se apropria, primeiramente, dos dogmas católicos e, posteriormente, do conjunto de crenças e lendas portuguesas. Mais tarde sofre influência das religiões africanas (mina, umbanda, candomblé) e do espiritismo kardecista europeu. Portanto, a *pajelança indígena* assume uma peculiaridade sincrética, pois, paralelo à apropriação de elementos de culturas externas, também acaba por influenciar as religiões com as quais manteve contato ao longo de sua trajetória histórica (MAUÉIS; VILLACORTA, 2004). Por outro lado, a figura do curandeiro xamã é um indício para outra prática e representação da pajelança, isto é, a *pajelança cabocla ou rural*. Dito corretamente,

uma forma de xamanismo, já que seu principal oficiante, o pajé curador, mantém um contato íntimo com as entidades sobrenaturais (os caraúnas), que se apoderam de seu corpo, incorporando-se nele, durante as sessões públicas ou privadas, na maior parte dos casos destinados à cura de doentes. (Idem, p. 49).

A *pajelança cabocla* se motiva na crença dos encantados. Seres invisíveis que habitam o *encante*: morada subterrânea ou aquática das referidas entidades. Os registros etnográficos, dos mencionados antropólogos, a partir de trabalho de campo em regiões amazônicas anotam três formas de encantados: os *bichos do fundo*⁶, os *oiaras*⁷ e os *caruanas*.⁸ Na trama elaborada por Milton Hatoum, como se percebe em fragmentos supracitados, Dinaura, indígena a qual Arminto Cordovil apaixonou-se,

6 Aquáticos, se manifestam na forma de jacarés, cobras, peixes e botos.

7 Terrestres tomam a forma humana para persuadir as pessoas e levarem para o fundo dos rios.

8 Incorporam nas pessoas que “se agradam” ou naquelas quem tem o “dom” e, principalmente, nos próprios pajés (xamãs), tomando seus corpos para praticarem o bem e curarem os doentes.

desaparece ao ponto de todos afirmarem que ela foi levada para morar no *encante*: a cidade localizada no fundo do rio. Apelo uma vez mais à narrativa de Hatoum para demonstrar o imaginário balizado no conjunto de crenças amazônicas, os quais envolvem o personagem narrador da novela de Hatoum: “No porto de Vila Bela, alguém espalhou que a órfã era uma cobra sucuri que ia me devorar e depois me arrastar para uma cidade no fundo do rio. E que eu devia quebrar o encanto antes de ser transformado numa criatura diabólica” (HATOUM, 2008, p. 35).

Esse registro etnográfico me faz lembrar a famosa lenda da Cobra Norato. Recorrendo aos registros do Vale Amazônico encontra-se uma narrativa corroborando que ao banhar-se nas águas entre os rios Amazonas e Trombetas uma mulher engravidou. Mais tarde dá a luz a gêmeos, feitos serpentes escuras. A memória coletiva as conhece como Maria Caninana e Honorato. Como eram bichos anfíbios, logo a mãe as joga no paraná do Cachoeri. Honorato, de temperamento bondoso, às vezes fazia visitas à mãe. À noite transformava-se num moço bonito, sempre vestido de branco, aproveita as festas para dançar e enamorar moças. Já Caninana, de natureza violenta, torna-se temida por navegadores e pescadores, famosa por alagar embarcações e matar os naufragos. Em meio a uma relação conflituosa, Honorato mata Caninana. Na cidade de Cametá, Honorato, faz amizade com um soldado, revela seu encanto e pede para ele ajudar-lhe a se desencantar. Assim o soldado fez: colocou dois pingos de leite na boca da cobra e deu uma cutilada com ferro virgem na cabeça da serpente escura. Feito isto, Honorato e seu amigo soldado queimaram a pele da cobra que durante os dias tomava o corpo do encantado. (PINTO, 2012, p. 53).

Ora, recorrendo novamente a citação que faz menção a crença do encantamento da personagem de Hatoum, vê-se que nesse imaginário transculturado pelo escritor amazonense, para os habitantes de Vila Bela, Dinaura assume peculiaridades da cobra Caninana. Contudo, observando a novela em estudo, no tempo do enunciado a personagem Arminto Cordovil “escutava a voz de Dinaura nos sonhos. Uma voz mansa e um pouco cantada, que falava de um mundo melhor no fundo do rio.” (HATOUM, 2008, p. 41). Canto que lhe persuadiu a seguir um caminho contrário aquele abraçado por seus ancestrais. Ou seja, buscar, no mapa, na trajetória de sua trágica existência, Dinaura. A índia que preferiu migrar para *Eldorado*. Assim:

Por vingança e por *prazer pueril* eu tinha jogado fora uma fortuna. E olha só: não me arrependo.

Mostrei o mapa a um prático experiente e disse a ele que procurava um povoado na Ilha de Eldorado (HATOUM, 2008, p. 101).

Diz Arminto, motivado por sua convicção.

Não sem sentido, no entrecho que traz a lume o desfecho desse ensaio, utilizei

de grifos. Eles servem para argumentar uma vez mais que a investigação proposta aqui procurou, de certa forma, analisar a novela *Órfãos do Eldorado*, almejando acompanhar como Milton Hatoum lançou de alguns nuances da História e Cultura Indígena. Assim, na fronteira entre verossimilhança/memória/história Hatoum traz à baila a complexidade de *Órfãos do Eldorado*. Em suma, literatura fecunda e, por sinal, boa para pensar, fazer e ensinar parte da História Indígena da Amazônia.

REFERÊNCIAS

1. Fontes:

Milton Hatoum lança 'Pontos de Fuga' segunda parte de trilogia. Seção Diversão e Arte do *Jornal Correio Brasiliense*, disponível: <http://www.correiobrasiliense.com> – acesso: 04/11/2019.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Antônio C. R. *Memória do município de Parintins: estudos históricos sobre sua origem e desenvolvimento moral e material*. Manaus: Edições, Governo do Estado do Amazonas / Secretaria de Estado da Cultura, Turismo e Desporto, 2001.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. *Apologia da história, ou, O ofício de Historiador*; prefácio de Jacques Le Goff; apresentação à edição brasileira, Lilia Moritz Schwarcz; tradução, André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CERQUA, Dom Arcângelo. *Clarões de fé no Médio Amazonas*. Manaus: 2. Ed. Gráfica e Editora ProGraf, 2009.

FAUSTO, Carlos. "Fragmentos de História e Cultura Tupinambá: da etnologia como instrumento crítico de conhecimento etno-histórico". In.: Cunha, Manuela Carneiro (org.) *História dos índios no Brasil*. São Paulo, Cia das Letras, 2006, p. 383.

HATOUM, "Laços de parentesco: ficção e Antropologia". In.: *Raízes da Amazônia*, Ano I. V.1, nº 1, – Manaus INPA, 2005.

HATOUM, Milton. *Órfãos do Eldorado*. Companhia da Letras : São Paulo, 2008, p. 107 – afirma "romance", mas na verdade, como ele mesmo deixa claro no evento referido anteriormente trata-se de uma novela.

HATOUM, Milton. *A noite da espera*. – 1ª ed. – São Paulo : Companhia das Letras, 2017.

MARCOY, Paul. *Viagem pelo Rio Amazonas*. Tradução, introdução e notas de Antônio Porro. 1ª edição em português. Manaus: Edições do Governo do Estado do Amazonas, Secretaria de Estado da Cultura, Turismo e Desporto e Editora da Universidade do Amazonas, 2001.

MAUÉS, Raymundo Heraldo & VILLACORTA, Gisela Macambira. "Pajelança e Encantaria Amazônica". In.: PRANDI, Reginaldo (org.). *Encantaria brasileira: o livro dos mestres, caboclos e encantados*; textos de André Ricardo de Souza et al. – Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

MELLO, J. A. O percurso para utopia: o Eldorado de Milton Hatoum. In. *Revista Letras*, Curitiba, N. 86, Jul./Dez. Editora UFPR, 2012.

MINDLIN, Betty e narradores indígenas. *Moqueca de maridos: mitos eróticos*. – Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997.

PINTO, Marilina Conceição Oliveira Bessa Serra. *Cultura e Ontologia no mito da cobra encantada*. Manaus : Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2012.

REIS, Arthur C. F. *As origens de Parintins*. Manaus: Editora Governo do estado do Amazonas, Secretária de Imprensa e Divulgação, 1967.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. – tradução: Alain François [et al.]. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa (1): A intriga e a narrativa histórica*; tradução Cláudia Berliner; revisão de tradução Márcia Valéria Martinez de Aguiar; introdução Hélio Salles Gentil. – São Paulo : Editora WMF Martins Fontes, 2012.

SANTOS, Eloína Monteiro dos. *A Rebelião de 1924, em Manaus*. 1ª ed. Manaus: Editora Valer, 2001.

SANTOS, Eloína Monteiro dos. *Uma liderança política cabocla: Álvaro Maia*. 1ª ed. Manaus: Editora Valer, 1998.

SLATER, Candace. *A festa do boto: transformação e desencanto na imaginação amazônica*. tradução de Astrid Figueiredo. - Rio de Janeiro: Funarte, 2001.

VAINFAS, Ronaldo. “Santidades ameríndias”. In.: *A heresia dos índios: cotidiano e rebeldia no Brasil colonial*. – São Paulo : Companhia das Letras, 1995, p.p. 46-50.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *A inconstância da alma selvagem e outros ensaios antropológicos*. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

WILLIAMS, Raymond. L. “A ficção de Milton Hatoum e a nova narrativa das minorias na América Latina”. In.: CRISTO, Maria da Luz Pinheiro de. (org.) *Arquitetura da memória: ensaios sobre os romances Dois irmãos, Relato de um certo Oriente e Cinzas do Norte*. – Manaus : Editora da Universidade Federal do Amazonas/ Uninorte, 2007.

HISTÓRIA INDÍGENA NO ENSINO DE HISTÓRIA: HÁ LUGAR PARA TEMPORALIDADES OUTRAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA?

Data de aceite: 27/01/2020

Data de submissão: 11/11/2019

Edith Adriana Oliveira do Nascimento

Mestranda no Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) - Universidade Federal do Pará (UFPA)

Campus Ananindeua/Pará

<http://lattes.cnpq.br/2369901989172082>

edith.oliveira@escola.seduc.pa.gov.br

* Trabalho desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) – IFCH/UFPA, Ananindeua, janeiro de 2019. Uma primeira versão deste artigo foi publicada em: “Anais do 30º Simpósio Nacional de História - História e o futuro da educação no Brasil / organizador Márcio Ananias Ferreira Vilela. Recife: Associação Nacional de História – ANPUH-Brasil, 2019”. <https://www.snh2019.anpuh.org/site/anais>

RESUMO: Abordamos aqui o tempo como dimensão específica do trabalho do historiador e a periodização como ferramenta para o ensino de História, especificamente no que diz respeito ao que tem sido denominado “pré-história” do Brasil, com recorte sobre a história regional da Amazônia. A partir da análise de alguns títulos do Programa Nacional do Livro Didático, discutimos essa denominação e suas implicações, sobretudo na invisibilização desse período enquanto História Indígena. Refletimos sobre dificuldades teóricas e metodológicas na

inserção desta no currículo escolar no contexto da Lei 11.645, que obriga o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no Ensino Básico.

PALAVRAS-CHAVE: Arqueologia Amazônica, Pré-História, Periodização da História.

INDIGENOUS HISTORY IN HISTORY

TEACHING:

IS THERE ROOM FOR OTHER TEMPORALITIES IN HISTORY TEXTBOOKS?

ABSTRACT: In this paper we approach time as a specific dimension of the historian’s work and periodization as a tool for the teaching of history, specifically with regard to what has been called “prehistory” in Brazil, with a focus on the regional history of the Amazon. From the analysis of some titles of the National Textbook Program, we discuss this denomination and its implications, especially in the invisibility of this period as an Indigenous History. We reflect on theoretical and methodological difficulties in its insertion in the school curriculum in the context of Law 11,645, which requires the study of Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture in Basic Education.

KEYWORDS: Amazonian Archeology, Prehistory, Periodization of History.

TEMPO HISTÓRICO E PERIODIZAÇÃO

Bloch (2001) já nos ensinava que para além de uma ciência humana, a história é também uma ciência do tempo. Na construção do estatuto científico da disciplina, o tempo e a forma de lidar com ele dá a história sua especificidade em meio a outros campos de saber que tem o homem e a sociedade como objeto. Ao invés de olhar para este objeto de forma pontual, o historiador reflete sobre a ação dos homens, em sociedade, ao longo do tempo.

Essa percepção obriga a reflexão sobre este objeto fugidio, sobre suas definições e de que forma a escrita da história pode narrar o tempo, de forma racionalizada e objetiva. De forma a converter o tempo cronológico em tempo histórico.

Lévi-Strauss já afirmava (apud PROST, 2012, p. 95), que não há história sem datas. Elas são como o esqueleto, sem o qual o corpo não se sustenta. Esse corpo, porém é construído, e ganha movimento a partir do trabalho do historiador. Prost enfatiza que o tempo é também o que distingue as questões da história daquela das outras ciências, por serem sempre questões diacrônicas, que partem do presente para o passado, e retorna. No tempo histórico se avança e também recua.

Então ao historicizar o tempo, este deixa de ser apenas *continuum*, apenas o tempo da física, e passa a ter relevo, continuidades e discontinuidades, recortes, rupturas e mudanças. (BARROS, 2013) Perde mesmo sua aparentemente rígida linearidade, compreendendo avanços e recuos, e até mesmo, múltiplas direções. Maleável, pode tomar várias formas. Assim demonstram os Annales, ao elucidar o tempo teleológico, seja da escatologia cristã, seja da filosofia iluminista, esse que se mostra como linha ascendente, avançando rumo ao progresso, a epítome da civilização. As três durações apresentadas por Braudel oferecem outra topologia, por assim dizer, para a compreensão do devir histórico. Um tempo escalado em níveis que coexistem, do mais profundo e sedimentado ao mais superficial e móvel, como que suscetível aos ventos e intempéries. Cientificamente, um tempo mais próximo da noção da sociologia, de tempo socialmente construído e demarcado, estruturado.

Assim, o tempo histórico não tem mais uma orientação pré-definida. Embora tenha sido fundamental para o surgimento de uma temporalidade moderna, que entende o presente, e por consequência o futuro, como diferentes do passado, como campo de mudança (PROST, 2012, p. 103), assim se revela que o tempo progressista do iluminismo, que se via (de dentro), como único e inexorável, é uma noção dentre outras possíveis, uma temporalidade européia, eurocêntrica, que pela força se impôs sobre muitas. O que ainda tem efeitos adversos sobre a ciência histórica. A própria periodização tradicional da história ainda é tributária desse pensamento, num modelo que tem se mostrado difícil de superar.

Parte essencial do trabalho de objetivação do tempo, que segundo Prost o

historiador deve forçosamente realizar, a periodização é bem ilustrada por ele próprio:

Do mesmo modo que a geografia recorta o espaço em regiões para poder analisá-lo, assim também a história recorta o tempo em períodos (GRATALOUP, 1991, p. 157 - 173). No entanto, nem todos os recortes tem o mesmo valor: será necessário encontrar aqueles que tem um sentido e servem para identificar conjuntos relativamente coerentes. Platão comparava o filósofo ao bom cozinheiro, que sabe destrinchar os frangos *kat'arthra*, segundo as articulações. A comparação é igualmente válida para o historiador que deve encontrar as articulações pertinentes para recortar a história em períodos, ou seja, substituir a continuidade imperceptível do tempo por uma estrutura significativa. (p. 107)

Le Goff (2015) aponta para relação entre a periodização e o ensino de história: “Ensinada, a história não é mais um gênero literário, ela amplia seus horizontes” (p. 36). Aponta em diversos países europeus o processo em que história foi tornando-se matéria de ensino, o que começa a consolidar-se do fim do século XVIII para o XIX. Nesse processo, em que aos poucos se descola do ensino da ética ou da moral, e vai se identificando cada vez mais com o ensino de história da nação, avança a necessidade da periodização e sistematização.

No entanto, ainda que a história não os possa evitar, os períodos gozam de má reputação. Prost atribui esse problema ao fato de que frequentemente o período assume a forma de “uma moldura arbitrária e restritiva”. Ele acredita que é justamente no âmbito do ensino que ocorre a “petrificação” dos períodos, pois aí eles ganham uma “espécie de evidência”. Em outras palavras, são como que naturalizados. E em todos os níveis, pois embora sejam também objetos que tem uma história, ele percebe como tendem a ser fixados de forma duradoura desde as universidades (p. 108).

Para se dar conta do problema, diz Prost, basta tentar ensinar um período que não foi ainda definido. Esta observação é pertinente ao caso em questão aqui, por se tratar de justamente de um período cuja definição se mostra problemática para a historiografia.

ENSINO DE HISTÓRIA E FONTES ARQUEOLÓGICAS

Em 2003 é sancionada a Lei 10.639, que estabelece a inclusão História e Cultura Afro-Brasileira no Ensino Básico. Em 2008, a lei 11.645 veio ampliar o escopo da primeira, passando a constar da LDB a obrigatoriedade da inclusão do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Consonante a isto, determinando também políticas públicas de implementação, definidas no Plano Nacional de Implementação, de 2009, que tem a educação para as relações étnico-raciais como eixo central. Dentre essas políticas está o provimento de materiais didáticos e paradidáticos voltados para esses temas. Guimarães (2012) cita pesquisas realizadas em 2011 quanto ao

avanços da temática indígena a partir da sua inserção também no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), que apontam para a permanência da superficialidade no trato com o tema, bem como a dificuldade em apresentar a diversidade cultural desses povos. Esse descompasso é um grande empecilho ao ensino da temática na escola, visto que o livro didático, com textos e imagens, acaba por se constituir como autoridade em sala de aula, diante de alunos que não terão acesso a outras leituras. É muitas vezes o único material impresso disponível até mesmo para os professores sobre tais temas (Silva e Grupioni, 2004, p. 486). Sabemos que até hoje a maioria dos professores em exercício não teve acesso a formações específicas, no âmbito das relações étnico-raciais ou da História Indígena em particular.

Têm surgido mais obras voltadas para apoiar os professores do Ensino Básico nessa demanda. Ao propor formas de incluir a temática indígena em sala de aula, Funari e Piñon incluem a Arqueologia entre os subsídios que apresentam aos professores do Ensino Básico, oferecendo um panorama resumido e acessível dos conhecimentos sobre o modo de vida das sociedades indígenas pré-coloniais até então (2011, p. 34-62). A abordagem arqueológica é privilegiada quando se trata dos grupos humanos mais antigos ou de sociedades sem escrita em qualquer tempo, razão pela qual no imaginário é muito mais associada à Antiguidade e a Pré-História. Nesses períodos o que hoje chamamos de Brasil era território de ocupação exclusivamente indígena, sobre a qual a Arqueologia tem produzido conhecimentos fundamentais para contrapor a noção cristalizada de que só é possível falar de História do Brasil a partir de 1500.

O bom aproveitamento desses conhecimentos passa pela discussão dos vestígios arqueológicos como fontes históricas. A História e a Arqueologia tem seguido caminhos próprios, como campos distintos do saber, geralmente associados ao conhecimento sobre o passado (embora em ambos os casos essa fronteira vem também sendo rompida). Funari (2008) nos apresenta essas ligações do ponto de vista da História, tributária da Arqueologia na produção de grande parcela de suas fontes. Mas que, tendo como seus primeiros modelos as obras de autores greco-romanos como Heródoto, a princípio se constituiu como campo de conhecimento na atualidade com um forte vínculo com a palavra escrita, como instrumento e documento.

A cultura material, envolvendo tudo que o ser humano usa ou produz ¹, passou a ser cada vez mais reconhecida e apropriada como fonte histórica no âmbito das correntes historiográficas do século XX. A Escola dos *Annales* e os historiadores

1 Definição mais extensa, por Eduardo Neves: "qualquer segmento do meio físico socialmente apropriado e ao qual são atribuídos uma forma e uma função (Bezerra de Menezes, 1983), a definição de cultura material aqui adotada inclui tanto objetos apreensíveis como um vasilhame cerâmico ou um machado de pedra polida, quanto elementos da paisagem, como um muro, uma estrada, ou uma roça". (Silva e Grupioni, 2004, p. 172)

marxistas já tiveram a cultura material como fonte, não apenas com relação aos povos do passado distante, mas também como forma de ter acesso aqueles grupos sociais que tendem a não deixar muitos registros escritos mesmo no bojo das sociedades letradas, pretéritas ou mais recentes. É uma janela possível para a “história vista de baixo”.

É reconhecido o papel das obras dos *Annales* para ampliação do que é entendido como fonte histórica para além do documento escrito, mas o que muda é também a forma de abordagem e interpretação. Já vimos que desde o século XIX vestígios arqueológicos de vários tipos poderiam ser entendidos como fonte histórica. A disponibilidade das fontes arqueológicas cresceu impulsionada pela violenta expansão das potências imperialistas do século XIX (FUNARI, 2008, p.89). Segundo Funari, a historiografia marxista, calcada na proposição do materialismo histórico, e das relações materiais de produção abraça também com vigor os estudos de cultura material e análise de fontes materiais (2008, p. 92).

Dentre os autores que refletiram sobre o papel das fontes arqueológicas para a História, alguns deles também arqueólogos, Funari menciona Vere Gordon Childe, “historiador e arqueólogo marxista, atuante nos anos 1910 a 1950” (2008, p. 92). O trabalho desse autor tem uma influência marcante nas concepções sobre a “Pré-História” presentes nos livros didáticos brasileiros, sendo seu nome e trechos de sua obra citados com relativa frequência nesses textos. No que toca à “Pré-História” então, a despeito da grande importância dos *Annales* na incorporação e interpretação da cultura material, podemos verificar no material didático a presença de um modelo proveniente do enfoque historiográfico marxista. Modelo influente e que têm ao menos algumas persistências. As próprias formas de subdividir o período, baseadas em horizontes tecnológicos, tem a marca da ênfase nas relações materiais de produção. Mas é de se ressaltar também que para épocas em que a fonte arqueológica é a principal fonte, ocorre de a História se tornar tributária da Arqueologia (FUNARI, 2008, p. 88), e esta define suas categorias e periodizações a partir da materialidade. Há uma periodização própria do contexto das Américas, mais recente, e não adotada uniformemente, (e que ainda assim chega a figurar em alguns livros didáticos):

Os estágios relevantes a essa apresentação, definidos a partir de critérios econômicos - padrões de uso dos recursos naturais - e cronológicos - mudanças nas temperaturas médias do planeta, são os seguintes: paleoíndio, arcaico e formativo (modificado de Willey e Phillips, 1958: 75). Fique bem claro porém que esses estágios não são mutuamente exclusivos, nem tampouco representam etapas evolutivas lineares. (SILVA E GRUPIONI, 2004, p. 177).

A relação da historiografia com a fonte escrita permanece contudo tão forte que “os documentos escritos tornaram-se sinônimos de História, a tal ponto que, até hoje,

usamos a expressão Pré-História para nos referirmos a um passado sem escrita” (FUNARI, 2008, p. 84). E apesar de cada vez mais discutida, esta denominação persiste, o que também nos remete ao problema da divisão tradicional da História que visamos discutir um pouco aqui. Chamada História Quadripartite, refere-se às “Idades”, Antiga, Média, Moderna e Contemporânea. Nesta periodização é muito claro, o que houve antes não era tido como parte importante da História. A julgar pelo tempo dedicado aos temas desse período em salas de aula e livros didáticos, esse ponto de vista permanece.

É uma quase ausência particularmente problemática quando pensada em relação à historiografia brasileira. A divisão tradicional da História do Brasil, calcada na história política, mostra-se tão ou mais difícil de ser repensada: Colônia, Império e República. Essa construção nos deixa com uma enorme lacuna, e com base nela, tudo antes de 1500 seria “pré-história”. Lacuna maior ainda:

os últimos 500 anos ocupam quase todas as páginas de nossos livros didáticos, relegando os milhares de anos da Pré-História a uma pequena introdução, porque nossas origens remotas são, ainda, pouco consideradas. Embora mais de 40 milhões de brasileiros tenham antepassados indígenas, essa herança é mal conhecida e mesmo rejeitada, por ser considerada parte de uma cultura inferior (FUNARI E NOELLI, 2002, p.107).

Le Goff refere-se ao fato de cada época fabrica mentalmente suas representações sobre o passado. “Esta interação entre passado e presente é aquilo a que se chamou a função social do passado ou da história.” (LE GOFF, 1990, 27) Problematizando o espaço escolar e o ensino-aprendizagem como campo de processos sociais de construção de memória e identidade social, e a História como disciplina formadora de memória social por excelência (BURKE, 1992), essa ausência aparece como sintoma de que nesse espaço, o passado pré-colonial, indígena, tem sido considerado pouco “digno de memória”. Em conjunto com um silenciamento mais amplo, da História Indígena como um todo, produz-se um quadro da falta de vínculo com este passado, e do não reconhecimento da história da população indígena como parte de sua história. Não é de surpreender, portanto, a forma como a questão indígena e suas lutas passa quase completamente ao largo da sociedade em geral.

A escola, ao longo da história do Brasil, tem cristalizado determinadas imagens sobre os índios que “fazem a cabeça” dos cidadãos presentes e futuros. Com isso, muitas vezes, acabam favorecendo a exclusão ou, pelo menos, o esmaecimento da presença indígena na sociedade e na cultura brasileiras (FUNARI, 2011, p. 8).

Diversos autores, como Kátia Abud (1998) e Luís Reznick (2004) esclarecem a construção narrativa da genealogia da nação brasileira como resultante de projetos do Estado. Processo que tem um marco no concurso do Instituto Histórico e Geográfico

Brasileiro, onde foi selecionada a proposta de autoria do naturalista alemão Karl Philip Von Martius, “Como se deve escrever a História do Brasil?” publicado em 1843 (MATTOS, 1998). E aplicada ao ensino a partir de projetos e currículos que buscam a homogeneização de versões e universalização de uma história pátria. Nessa história, um dos princípios da formação do povo brasileiro é mescla de três elementos, as três raças. Na prática, como nessa escrita da história, essa mescla não visava a miscigenação como processo voltado para produzir algo novo, mas que produzisse o progresso através do branqueamento da nação.

Nessa narrativa o índio é elemento fundamental, mas não fundador. É o branco português que dá a partida do processo civilizador, através da colonização.

No indígena poderia se encontrar um elemento fundamental da narrativa, a particularidade, a idiosincrasia por assim, dizer da nação brasileira. O elemento indígena, romantizado, compõe essa narrativa adicionando à mistura a nobreza, o heroísmo de um bom selvagem, de um grupo que ao contrário dos africanos (segundo esse ponto de vista eurocentrado) resistiu a escravidão. Ou ao menos a pureza e ingenuidade de quem vivia no paraíso e precisava ser guiado então para cristandade e civilização.

Nesse lógica é que os vestígios arqueológicos foram valorizados na historiografia e na elaboração dos primeiros materiais didáticos. Ao mesmo tempo em que são apresentados como herança do elemento original da terra, há uma implicação de serem a prova da decadência do indígena brasileiro (MAGALHÃES, *apud* ABUD, p. 37). Esta decadência, pressuposta diante dos indígenas então sobreviventes e que não correspondiam à imagem do índio romântico, passa a ser entendida como dada por si, não como causada pelo processo colonial. Esse herói ingênuo, como bom herói romântico, também é trágico. O que é corroborado pelas estimativas do governo Vargas, nas quais não representavam mais de dois por cento da população. Como mártir fadado ao desaparecimento, não é problemático, não representa conflito para a grande narrativa da nação.

No currículo escolar essa narrativa produz livros didáticos onde a história do Brasil é uma continuação da História portuguesa, e onde os indígenas aparecem no momento do encontro. Algumas considerações a-historicas sobre seus ‘costumes’, e depois não interferem mais no avanço da História nacional, pois são ‘por natureza’ povos sem História, que vivem como que parados no tempo (SILVA E GRUPIONI, 2004).

Então até que ponto essa narrativa do passado ainda está presente? Podemos ainda encontrar vestígios desse currículo nos livros didáticos atuais? A periodização pode ser um deles, permanecendo como barreira difícil de romper, apesar das modificações da LDB no sentido de uma perspectiva multicultural. Mesmo os cursos universitários mantêm a organização da grade curricular baseada nos períodos

tradicionais.

A abordagem da história anterior a 1500 pode contribuir para ampliar esse horizonte. Porém, como já visto, as dificuldades começam pela própria denominação. Funari e Noelli (2009), utilizam “Pré-História”, apresentando, contudo a problematização desse termo. Como provocação, apresentam a possibilidade de considerar pré-história tudo que antecede a Independência, em 1822, já que a rigor o Brasil passa a existir como nação somente aí, portanto antes disso não se poderia falar em História do Brasil. De resto, o termo é problemático no geral, hierarquizando as sociedades a partir da escrita ou outros marcos de “civilização”. É ainda mais inconsistente no caso das Américas, pois a diversidade dos povos não permite sua aplicação uniforme para todo o continente. Se o marco é a chegada do colonizador, o avanço de colonização também foi muito diferenciado. Os povos não contatados viveram na pré-história até o século XX? As denominações como pré-colonial, pré-colombiano ou pré-cabralino, assim como o próprio termo indígena definem o contexto das Américas tendo a chegada do europeu como marco. De fato, esta problemática é manifesta pelos livros didáticos, que ao abordar o tema, em sua maioria dedicam parte do texto a este tipo de ressalva e discussão, qualquer que seja a denominação que adotem para o período.

A “PRÉ-HISTÓRIA” DO BRASIL NOS LIVROS DIDÁTICOS

Analisando livros didáticos do Ensino Fundamental logo posteriores à obrigatoriedade do ensino de história indígena, percebemos que em todos os livros analisados, começando pela própria forma como estão estruturados – e que pode ser observada a partir do próprio índice de cada um –, o primeiro problema comum é como cada livro apresenta e como discute a periodização da História e como isso se aplica à Pré-história. De modo geral, independente da periodização que utilizem os livros chamam atenção seja para o eurocentrismo da divisão clássica, seja para o fato de que outros povos dividem o tempo em períodos a partir de outros referenciais.

Sempre se cercando de reservas e advertências, a maior parte do material consultado (exceção da coleção História Hoje) aceita a utilização didática do termo Pré-história como designação de um período anterior à invenção da escrita. A questão é que a escrita se faz presente de modo diverso para partes diferentes do mundo, tornando esta ‘divisão’ mais complexa do que as linhas do tempo dão conta de demonstrar.

Este problema não deixa de ser reconhecido e apontado nos próprios livros. A opção predominante pela perspectiva curricular da História Integrada contempla a necessidade sentida pelos autores, pela experiência da prática docente, da adoção de uma cronologia linear, que permita aos alunos a aproximação de noções que são

por si só complexas, como as de tempo e processo, e a compreensão das lógicas de mudanças e permanências na História. A isto se segue a necessidade de uma estruturação didática dos conteúdos. No que diz respeito à etapa que compreende a , o terceiro ciclo do fundamental (então ainda 5ª e 6ª séries), o Manual do Professor da História em Documento posiciona-se pela abordagem cronológica como a que *“melhor se ajusta ao desenvolvimento psicocognitivo do aluno”* (DOMINGUES, 2009, p. 5). O título das Cavernas ao Terceiro Milênio, também no Manual do Professor, afirma o seguinte:

A experiência na sala de aula tem demonstrado que, nessa etapa da escolaridade, a conveniência de problematizar a *periodização* junto aos alunos é muito questionável, pois o desafio cognitivo parece ser justamente o de criar parâmetros, compreendê-los e fixá-los (BRAICK, 2009, p. 26)

Quanto à adoção dessa periodização específica os autores, como já vimos no caso de Joelza Domingues (História em Documento), evocam sua permanência também nos currículos acadêmicos:

Se essa divisão –Pré-história, e História, [...]– comporta algum grau de arbitrariedade, como afirma Chesneaux, sua permanência nos currículos universitários assinala a necessidade de estabelecer certas rupturas no processo de desenvolvimento humano (2009, p. 26).

Quanto aos marcos tradicionais da História, em geral eurocêntricos, o manual do Projeto Radix afirma que, embora a coleção não tenha a sociedade europeia como modelo, “Trata-se de um repertório cultural e socialmente reconhecido no âmbito escolar há muito tempo. E não por acaso. A sociedade brasileira tem na Europa um de seus principais pilares, sendo importante aos estudantes reconhecer essas origens” (VICENTINO, 2009, p. 8) [Manual do Professor]. Apóia-se na reflexão do historiador Carlos Vesentini, extraída de seu texto sobre os livros didáticos na obra *Repensando a História*, de que quanto a certos temas que permanecem “emblemáticos e chaves para explicar a trajetória da sociedade brasileira”, eles não são criados, mas antes, reproduzidos pelos livros didáticos.

No caso do continente americano, o critério de Pré-história da periodização tradicional, baseado na escrita, exclui povos da Mesoamérica e dos Andes, mas incluiria muitos povos indígenas do Brasil, do passado e do presente. Especialmente já que o parâmetro de escrita é o da nossa sociedade não levando em consideração formas simbólicas presentes na cerâmica ou na pintura corporal indígena, por exemplo. Então a definição do período quando se passa a tratar do território americano e brasileiro, torna-se mais problemática. À exceção do livro do Projeto Radix, há certa indefinição, ou ao menos pouca clareza sobre como classificar e apresentar o período anterior à chegada dos europeus.

Como já dito, o título Radix utiliza da periodização da Pré-história específica para o continente americano. Isto pode ser tomado como um ponto positivo em relação aos outros, mas conceitos como o de “paleoíndio” (que aparece em outros títulos independente da apresentação dessa periodização) também não são consenso. Funari e Noelli apresentam críticas sobre o conceito de “paleoíndio”. A começar da sua raiz no termo “índio”, a atribuição genérica posta pelos europeus às populações da América, como se das Índias fossem. Além do que, a designação do período é identificada com uma estrutura econômica social a ser aplicada uniformemente a diversos grupos americanos: a de povos caçadores-coletores nômades, que desconheciam a agricultura e viviam em comunidades pequenas com frouxa liderança, para o que questionam se é comprovável pelo registro arqueológico. E que também não escapa de uma visão da história como marcha da selvageria rumo à civilização (2002, p. 44-46).

Nesse sentido, percebemos que é influente ainda o modelo de desenvolvimento segundo o qual a cerâmica passa a ser fabricada em função da atividade agrícola, como é caso do título do Projeto Araribá. Segundo alerta Schaan, isto é talvez sintoma da influência de obras neo-evolucionistas na esteira das quais uma arqueologia baseada em pressupostos muitas vezes equivocados vem sendo praticada na Amazônia por bastante tempo, Na esteira de estudos mais recentes diz que: “Na Amazônia, a domesticação de plantas não antecede a invenção da cerâmica, como seria de esperar, e um desenvolvimento completo da agricultura enquanto modo de subsistência predominante nunca vem a se realizar” (SCHAAN, 2010, p. 8). Ou seja, definições de ‘paleoíndio’ ou ‘formativo’ tornam-se talvez estanques no caso de populações que provavelmente desenvolveram sociedades complexas não tendo a agricultura como base econômica.

O título do Projeto Radix também procura relacionar claramente, pela ligação de uma sequência cronológica apresentada em conjunto, as populações indígenas aos produtores do registro arqueológico que seriam seus ancestrais. Na maioria dos títulos, de certa forma há um grande hiato entre as primeiras populações amazônicas, relacionadas em geral aos vestígios de Pedra Pintada, os vestígios cerâmicos mais elaborados que costumam ser mencionados, mas não contextualizados, e as populações indígenas encontradas pelos europeus.

A indefinição sobre como aplicar o conceito de Pré-história ao território americano e brasileiro os livros didáticos parecem solucionar incluindo na Pré-história os povos caçadores-coletores conhecidos pelo registro arqueológico, e, na ausência da escrita, tomando a agricultura como uma espécie de divisor de águas. Quando se discute os povos nativos a partir da época prévia à chegada dos portugueses (nas séries subsequentes) eles, e as informações apresentadas sobre eles, já não aparecem associados ao registro arqueológico. A forma e as informações apresentadas então

sobre as sociedades indígenas são similares ao que vimos no título do Projeto Radix. Geralmente apresentam-se algumas informações sobre o modo de vida atribuído aos Tupis, atribuindo-lhes a prática da guerra, assim como da agricultura de coivara, o que é discutido no próximo tópico. Isso parece confirmar a idéia de que, em geral não são associados à idéia de Pré-história (e, portanto, discutidos nas séries subseqüentes). Mas também não há outras designações claras, parecendo restar apenas uma noção vaga de ‘período anterior à chegada dos europeus’.

Por outro lado, embora umas obras rejeitem comprometimento com a idéia de Pré-história e sua aplicação para o continente americano, e outras a adotem apenas didaticamente, noções explicativas tradicionais da Pré-história não deixam de ter influência na compreensão desse contexto. É o caso da idéia de Revolução Agrícola, ilustrado em mapas como o mostrado abaixo, que aparecem nos títulos associados a esse processo (Versões similares ou simplificadas desse “mapa-múndi da Revolução Agrícola” constam de vários dos livros analisados). Como é o caso também da visão dos indígenas como primitivos, mesmo quando não expresso dessa forma, ou seja, grupos que permanecem sem mudanças ou sofisticação de seus modos de vida desde suas origens.

Isso parece ser consequência também de que, na proposição de Francisco Adolfo Varnhagen, na década de 1850, “para os índios, “não há história, há apenas etnografia” (SILVA E GRUPIONI, 2004, p. 221). Funari e Noelli também atestam que “o interesse pelo conhecimento da vida dos indígenas levou, no século XIX, ao surgimento de uma outra disciplina, a Antropologia” (p. 14). Justamente porque esses povos eram considerados não históricos.

Selva Guimarães (2012) afirma diversas vezes o papel da História como disciplina formadora na consciência histórica e cidadã dos educandos, e seu papel como campo de saber fundamental na luta pela construção de uma sociedade democrática e multicultural. Nessa proposição, o tema da nossa história anterior a 1500, do Brasil, e especificamente da Amazônia, é pertinente ao ensino de História, e não como uma época distante, ou como origens remotas, mas pela necessidade presente de reconhecimento dos povos indígenas como matriz cultural originária. É possível falar de uma história do Brasil e da Amazônia de uma outra perspectiva, com outros marcos.

Conforme Margarida Oliveira (2011), embora o currículo possa e precise ser discutido continuamente, há elementos que são constitutivos da disciplina de História. Neste caso vemos temáticas que não tem sido parte desta constituição. A não consolidação desse campo no interior da historiografia certamente é um obstáculo para que seja incorporado na esfera do ensino. A caracterização desse período na periodização da História, por exemplo, permanece em aberto. Como já posto nas considerações de Funari e Noelli, a própria tentativa de denominar esse

período esbarra em muitos problemas.

É certo que não se pode sem ressalvas atribuir a esse tempo e lugar a denominação de Brasil, por outro lado representa uma contraposição à ideia de que a história do Brasil começa com a chegada dos portugueses, a colonização e o descobrimento. Embora se trate sem dúvida de História Indígena, a denominação Brasil Indígena, ou Amazônia Indígena (no sentido de um período em que essa era a única ocupação presente), também é problemática, existe o risco de reproduzir a noção, já muito cristalizada de que o lugar dos povos indígenas e da História Indígena é apenas o passado remoto.

Ciente de quanto a questão é problemática, e de que o debate permanece em aberto, preferimos até aqui a denominação mais específica de “Brasil originário”, ou em termos regionais “Amazônia originária”, em alusão a forma como os próprios povos tem se identificado como coletividade política em torno de suas demandas comuns e direitos (estes reconhecidos originários no âmbito da Constituição de 88). A denominação de um período por si só não é muito, a talvez a periodização não o melhor caminho, mas uma vez que é parte ainda das práticas de ensino, acreditamos que é um passo em busca de assim situar a matriz indígena como parte fundante do que compreendemos como História do Brasil.

QUESTÕES SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA E PERIODIZAÇÃO

Le Goff (2015), acredita que mesmo o tempo escalonado em durações não é antagônico a periodização: “mesmo na longa duração, há lugar para os períodos” (p. 132). E que todas as concepções de tempo são passíveis de “serem racionalizadas e explicadas, tornando-se dessa maneira história”, permitindo assim a elaboração de periodizações. À exceção do tempo cíclico, por não oferecer “teoria objetiva da história” (p. 34). Em suma ele acredita na periodização como ferramenta indispensável do historiador, embora venha sendo cada vez mais questionada em tempos de mundialização. E para uma história que se pretende mundializada, a periodização apresenta desafios, especialmente por ser uma característica da forma ocidental de ver o mundo. Justamente como parte do que faz da história uma ciência social com bases objetivas e métodos. Ele afirma que mundialização não deve se confundir com uniformização, e que “a periodização só pode ser aplicada a campos de civilização limitados”. Em suma períodos não são estruturas que possam ser transpostas irrefletidamente de um contexto para outro, e nesse sentido a periodização permanece como um campo de investigação para os historiadores contemporâneos (p. 131-134).

Se o calendário é para o historiador um instrumento científico, ferramenta de inteligibilidade do tempo (LE GOFF, 2003), onde não há calendário, ou periodização,

será que há possibilidade de escrever aí História? Que tipo de narrativa histórica precisa se construir a partir das diversas temporalidades indígenas? Será preciso tornar as temporalidades indígenas passíveis da operação histórica? E será possível, uma vez que são perspectivas fora da visão ocidental de mundo e do tempo? Parece ser aqui uma das fronteiras que precisa ainda ser alargada no processo de mundialização da história a que Le Goff (2015) se refere.

Em que medida a dificuldade de se discutir a história indígena, especialmente em sala de aula, está ligada ao fato de essa história não estar estruturada pela historiografia? Por exemplo, ao ensinar sobre a ocupação originária anterior a chegada dos europeus, quais os passos a seguir? Como falar de um período que não tem nome, início, meio e fim? Subdivisões, características ou territorialidades? E quando falar? Em que momentos do ano letivo inserir o tema no planejamento das aulas ministradas? Pois sabemos exatamente quando falar de temas firmemente sedimentados no currículo, como a Grécia Antiga ou a Revolução Industrial.

Criticamos o termo 'pré-história', porém ainda persiste a dificuldade em trazer a temática indígena para dentro da História, por assim dizer. Há certamente ainda muito a ser conhecido, mas também a ser discutido. Em certa medida, parece que essa discussão tem sido muito mais feita no âmbito do Ensino de História, devido à demanda de elaboração de material didático, que da historiografia. Nesse quadro então, é injusto dizer simplesmente que os materiais didáticos apresentam lacunas. Ao contrário, tem quase sozinho buscado lidar com essas muitas questões, e outras ainda. A história indígena pode ser pensada de modo integrado à história tradicional do Brasil? Deve ao contrário ser pensada distintamente, tendo uma periodização inteiramente própria? É um período histórico? São vários? Pois para além de historicizar esse tempo é preciso também territorializá-lo, e trata-se neste caso de temporalidades e territorialidades múltiplas, gerando uma teia de complexidades. Como pensar em uma estrutura para a História Indígena sem cair nas armadilhas do eurocentrismo?

Como o ensino de história pode lidar com estas questões e sobre que bases? Certamente, como afirma Rusen (2009), se não há ordem política que não requeira legitimação histórica, a ausência dessas questões no ensino legitima uma ordem ainda colonial e eurocêntrica da história, e sua inserção uma reação, que talvez precise abraçar até mesmo outros modelos de narrativa, ampliando a dimensão estética da história tradicional.

O conhecimento histórico precisa empregar modelos narrativos para se tornar discurso. Em muitas culturas a narrativa histórica ocupa um lugar seguro no cânone literário... Nas sociedades modernas, memoriais, museus, exposições estão entre o repertório familiar e a representação histórica. Em tipos antigos de sistemas sociais, objetos como relíquias, tumbas, templos e igrejas vinculam o presente ao legado do passado, na verdade, tornam o presente, em seu relacionamento com o

Entendendo que cada sociedade tem suas formas de representação, não se pode mais pensar em falar da história indígena sem ouvir seus próprios sujeitos.

Para trazer um exemplo desta problemática, Giralдин e Sotero Apinagé (2019) debatem com a afirmação de Roberto daMatta, segundo a qual os Apinagé teriam uma noção do tempo, mas não uma perspectiva histórica. Segundo os autores, os Apinagé classificam todas as histórias como *mẽ ujarẽnh*. Essa é uma categoria geral e pode se referir a qualquer acontecimento, passado ou presente. Entretanto aquelas histórias sobre acontecimentos passados e para as quais restam somente as narrativas e não uma testemunha ocular, elas são classificadas como *mẽ ujarẽnh tũm*. Sendo que *mẽ* é um coletivizador, *ujarẽnh* significa narrativas, histórias, e *tũm* é um sufixo que indica algo antigo. Nessa categoria *mẽ ujarẽnh tũm*, eles classificam também as narrativas a que no Ocidente se chamaria de mitos. Apresentando as categorizações apinagés sobre os eventos do passado, discutem um regime de historicidade próprio desse povo: “evidenciam que a história contada existiu porque aconteceu e alguém a narrou e a história continuou a ser contada ao longo do tempo” (p. 238).

Para o cacique tenhetehara Miguel Carvalho, “o que vocês chamam de mito é nossa história. Não é mentira, é a história do nosso povo” (LOPES e BELTRAO, 2017, p. 20). Uma afirmação como essa representa enorme desafio para a escrita da história, sobretudo em termos de descolonização como campo de conhecimento. O do reconhecimento de alteridades e suas temporalidades próprias, em um campo de conhecimento que se constituiu sobre paradigmas ocidentais de ciência. Porém podemos de pronto perceber que tais narrativas, assim afirmadas como históricas, de fato servem a função de fundamentar a consciência histórica do grupo, organizando fatos vividos e dando sentido a sua realidade e identidade, assim como a seus próprios processos de ensino.

FONTES

PROJETO ARARIBÁ. História – 5ª série. Obra coletiva, concebida e desenvolvida pela Editora Moderna. São Paulo: Moderna, 2006.

BOULOS Júnior, Alfredo. História – sociedade e cidadania, 6º ano. São Paulo: FTD, 2009.

BRAICK, Patrícia Ramos. História das cavernas ao terceiro milênio. 6ª ano / Patrícia Ramos Braick, Myriam Becho Mota – 2ª Ed. São Paulo: Moderna, 2009.

CARDOSO, Oldimar Pontes. História Hoje – 5ª série. São Paulo: Ática, 2007.

PILETTI, Nelson. História e vida integrada – 6º ano / Nelson Piletti, Claudino Piletti, Thiago Tremonte. 4ª Ed. São Paulo: Ática, 2009.

DOMINGUES, Joelza Ester. História em documento: imagem e texto – 6º ano. 1ª Ed. São Paulo: FTD, 2009.

VICENTINO, Cláudio. Projeto Radix: história, 6º ano. São Paulo: Scipione, 2009.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia. **Formação da alma e do caráter nacional: ensino de história na Era Vargas**. Revista Brasileira de História, v. 18, n. 36, 6 p., São Paulo, 1998.

BARROS, José D'Assunção. “Tempo histórico: horizontes e conceitos”; “Tempos para entender a História”: In: **O tempo dos historiadores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

BLOCH, Marc. “A história, os homens e o tempo”. In: **Apologia da História ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001.

BURKE, Peter. A História como Memória Social. In: **O Mundo Como Teatro - Estudos De Antropologia Histórica**. pp. 235 a 251. Lisboa. Difel. 1992

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. **História e Ensino de História**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FUNARI, P. P. A.; PIÑÓN ANA. **A temática indígena na escola: subsídios para os professores**. . Editora Contexto, 2011.

FUNARI, P. P. A. Os historiadores e a cultura material. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes Históricas**. 2.ed., 1ª reimpressão. — São Paulo: Contexto, 2018.

FUNARI, P.P. de A.; NOELLI, F.S. **Pré-História do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2002. (Repensando a História).

GIRALDIN, Odair; SOTERO APINAGÉ, Cassiano. **Perspectivas históricas sob a perspectiva dos Apinaje**. Tellus, Campo Grande, MS, ano 19, n. 38, p. 237-288, jan./abr. 2019

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

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003

LE GOFF, Jacques **A História deve ser dividida em pedaços?** (Tradução de Nícia Adan Bonatti). São Paulo: Editora UNESP, 2015.

LOPES, Rhuan; BELTRÃO, Jane Felipe. Alteridade e consciência histórica: a história indígena em seus próprios termos. IN: **Amazônias em tempos contemporâneos: entre diversidades e adversidades**. Orgs: BELTRÃO, Jane Felipe; LACERDA, Paula Mendes. Rio de Janeiro : Ed. Mórula, 2017.

MATTOS, Ilmar Rohloff de (org.). **Histórias do ensino de História do Brasil**. Rio de Janeiro: Acesso, 1998.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O direito ao passado. Uma discussão necessária à formação do profissional de História**. Aracaju: Editora da Universidade Federal de Sergipe, 2011.

PROST, Antoine. “As questões dos historiador”; “O Tempo da História”; Os Conceitos”. In: **Doze lições**

sobre a história. Belo Horizonte: Autêntica, 2008

REZNIK, Luís, A construção da memória no ensino da História. In: FICO, Carlos; ARAÚJO, Maria Paula (org.). **1964-2004: 40 anos do golpe: ditadura militar e resistência no Brasil.** Rio de Janeiro: 2004, p. 339-350.

RÜSEN, Jörn. **Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. História da Historiografia** (on-line), Sociedade Brasileira de Teoria e História da Historiografia, Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), nº 02, p. 163-209, março 2009.

SCHAAN, Denise P. 2010. **A Amazônia em 1941.** Cadernos de Ciências Humanas. UESC – Dossiê sobre Arqueologia.

SILVA, A. L. D. A.; GRUPIONI LUÍS DONISETTE BENZI. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1 e 2 graus.** MEC/MARI/UNESCO, 2004.

PAULO BOURROUL E O ENSINO DAS CIÊNCIAS NA ESCOLA NORMAL DE SÃO PAULO NO FINAL DO SÉCULO XIX

Data de aceite: 27/01/2020

Data de submissão: 04/11/2019

Matheus Luiz de Souza Céfaló

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
São Paulo, SP

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7524689328123543>

RESUMO: Considerando a tendência modernizadora e republicana da sociedade paulista a partir do final do século XIX, a Escola Normal de São Paulo, enquanto principal centro de formação paulista, desempenhou um significativo papel na formação de sujeitos capazes de atender aos modelos de cidadão civilizado preconizados naquele momento, o que demandava uma formação integral desses sujeitos. Nesse período, durante a terceira fase de funcionamento da Escola Normal de São Paulo (1880-1890), foi introduzida, no currículo, a cadeira de Francês, Física e Química, por intermédio do professor Paulo Bourroul. Busca-se apresentar as orientações para o ensino das áreas científicas a partir do ideário da cátedra, compreendendo as competências da área; a relação entre a adoção do ensino de Física e Química e suas posições científicas frente ao ensino da Escola Normal de São Paulo, pensando as tais aspirações civilizatórias. Para tanto, recorre-se a uma revisão da literatura

que abrange os professores da Escola Normal de São Paulo e o estudo da coleção “Paulo Bourroul” presente no Acervo da Biblioteca do Livro Didático da Universidade de São Paulo. Observa-se que o professor Paulo Bourroul foi responsável pela aquisição de um laboratório de Física e Química e pela criação de uma biblioteca paulista voltada à formação dos professores, uma coleção de 122 livros trazidos por ele da França, para a Escola Normal de São Paulo. Pretende-se, portanto, apresentar os conhecimentos científicos elencados por este professor a partir das fontes por ele acumuladas nesse sentido, pensando no aspecto metodológico, o estudo de coleções. A pesquisa faz referência às obras de Pestana (2011), Martins (2013) e Dias (2013) sobre a Escola Normal de São Paulo.

PALAVRAS-CHAVE: Paulo Bourroul; Ensino das ciências; Escola Normal de São Paulo.

PAULO BOURROUL AND SCIENCE
TEACHING IN THE NORMAL SCHOOL
OF SAO PAULO IN THE END OF THE
NINETEENTH CENTURY

ABSTRACT: Considering the modernizing and republican tendency of São Paulo society since the late nineteenth century, the Normal School of São Paulo, as the main center of São Paulo

formation, played a significant role in the formation of subjects capable of meeting the civilized citizen models recommended. at that moment, which demanded an integral formation of these subjects. During this period, during the third phase of operation of the Normal School of São Paulo (1880-1890), the chair of French, Physics and Chemistry was introduced in the curriculum, through Professor Paulo Bourroul. It seeks to present the guidelines for the teaching of scientific areas from the ideals of the chair, understanding the skills of the area; the relationship between the adoption of the teaching of physics and chemistry and their scientific positions in relation to the teaching of the Normal School of. thinking about such civilizing aspirations. For this, we use a literature review that includes the teachers of the Normal School of São Paulo and the study of the collection “Paulo Bourroul” present in the Collection of the University of São Paulo Textbook Library. Professor Paulo Bourroul was responsible for the acquisition of a Physics and Chemistry laboratory and for the creation of a São Paulo library aimed at teacher education, a collection of 122 books brought by him from France to the São Paulo Normal School. Therefore, we intend to present the scientific knowledge listed by this teacher from the sources he has accumulated in this sense, thinking about the methodological aspect, the study of collections. The research refers to the works of Pestana (2011), Martins (2013) and Dias (2013) about the Normal School of São Paulo.

KEYWORDS: Paulo Bourroul; Science teaching; São Paulo Normal School.

1 | INTRODUÇÃO

O presente texto trata-se da apresentação de um recorte de uma pesquisa de mestrado, financiada pelo CNPq, que pretende uma intersecção entre a história das ciências e a história da educação por meio da compreensão sobre a formação dos professores para o ensino das ciências na Escola Normal de São Paulo no final do século XIX e início do século XX, sob orientação da Prof^a Dr^a Katya Mitsuko Zuquim Braghini. Este texto foi apresentado no 30º Simpósio Nacional de História, organizado pela Associação Nacional de História (ANPUH), em julho de 2019, fazendo parte dos anais do evento em questão.

1.1 A Escola Normal e São Paulo

A criação de Escolas Normais, no Brasil, foi inspirada no modelo de instrução pública francês que decorreu após a Revolução Francesa, quando o Estado passa a ser o responsável pela instrução pública e, para tanto, cria as escolas normais para formação de professores. De acordo com Martins (2013), no período imperial brasileiro, essa criação atendia a Lei de 15 de outubro de 1827, que ordenava a criação de escolas de primeiras letras, bem como ao interesse da “secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população” (TANURI, 2000, p.

62). Nesse aspecto,

Influenciada pelas ideias revolucionárias francesas, a independência brasileira desejou instaurar políticas voltadas para a educação popular, expressas nas discussões que aconteceram na Assembleia Constituinte e que resultaram na Constituição de 1824 (PESTANA, 2011, p. 23)

Segundo Martins (2013), dentre todas as Escolas Normais brasileiras, a Escola Normal de São Paulo se destacou pela influência que “ela exerceu durante a passagem do Império para a República, estando inserida nas discussões sobre instrução pública na sociedade brasileira e principalmente paulista, no processo de formação de professores” (MARTINS, 2013, p. 11). Além disso, a Escola Normal de São Paulo se tornou o principal centro de formação paulista, pois:

Embora a expansão do ensino normal seja significativa, a Escola Normal da Praça¹ continua a desfrutar de singular prestígio intelectual e institucional. O diploma do Curso Normal expedido pelo instituto é um título decisivo na carreira profissional e na ocupação dos postos preferenciais do aparelho escolar (MONARCHA, 1994, p. 311)

Estudar na Escola Normal de São Paulo era algo visto como um meio de promoção social, sobretudo aos pobres, pois, “a carta de normalista possibilita aquisição de cultura e oportunidade de um emprego (ainda que menor) na administração pública [...] ou no comércio local, ou ainda, o ingresso na Faculdade de Direito” (MONARCHA, 1994, p. 137).

Segundo Dias (2013), a Escola Normal de São Paulo teve três fases de funcionamento, sendo a primeira fase de 1846 até 1867, inaugurada a partir da Lei nº 34, de 16 de março de 1846 e “instalada a 9 de novembro de 1846, no edifício contíguo à catedral da Sé” (GOLOMBEK, 2016, p. 42). De acordo com Bauab (1972), nesse primeiro momento, a escola era destinada exclusivamente a alunos do sexo masculino. No entanto, por meio da Lei nº 6 do orçamento provincial de 1867-68, a escola foi fechada devido a falta de alunos matriculados (DIAS, 2013; PESTANA, 2011).

Com a Lei nº 9, de 22 de março de 1874, a Escola Normal de São Paulo foi reinaugurada, funcionando de 1875 até 1878 (DIAS, 2013). No entanto, pelo fato da escola não possuir um prédio próprio, “as aulas eram ministradas provisoriamente numa sala do curso anexo da Faculdade de Direito” (GOLOMBEK, 2016, p. 47).

Sobre essas duas primeiras fases, vale destacar que “estariam inseridos em contexto Imperial, nos quais a Escola Normal tinha poucos alunos e praticamente nenhum traço de formação específica de futuros professores”. (GONÇALVES, 2002,

¹ Recebe esse nome pelo fato de que, a partir de 1894, a Escola Normal de São Paulo foi transferida para a Praça da República (GOLOMBEK, 2016).

p. 17). Tendo em vista essa defasagem, em 1880, ocorreu uma reforma do ensino por intermédio da Lei nº 130, de 25 de abril, preconizando que: “Art. 1.º - E o governo da provincia fica autorizado a abrir desde já a escola normal e a dar-lhe regulamento sob as bases da presente lei.” (SÃO PAULO, 1880).

Com efeito, a terceira fase de funcionamento se deu de 1880 até 1890, passando a funcionar, inicialmente, no prédio do Tesouro Municipal até que, em 1881, foi transferida para a rua da Boa Morte (DIAS, 2013). Sobre o contexto dessa terceira fase, vale apontar que o final do século XIX, no Brasil, evidenciou “um processo marcado por discussões sobre as finalidades da educação em ciências e pela escolha das práticas pedagógicas” (MELONI, 2017, p. 86). Desse modo,

Durante a Belle Epoque², a Escola Normal da Praça, ao lado do Museu Paulista, da Escola Politécnica, do Instituto Butantã, do Instituto Biológico e do Hospício dos Alienados, explicita a institucionalização da ciência brasileira, tornando-se motivo de orgulho dos paulistas (MONARCHA, 1994, p. 311)

Nota-se, portanto, que a Escola Normal de São Paulo passou a ser uma das instituições responsáveis pela institucionalização da ciência no Brasil e, além disso, estava vinculada aos interesses republicanos paulistas, pois a província de São Paulo era “onde o republicanismo vinha mostrando, não só maior pujança numérica, mas também maior capacidade de organizar-se” (HOLLANDA, 1985, p. 256).

Além disso, no final da década de 1880, havia, em São Paulo, um processo de urbanização, fruto de intensos fluxos migratórios decorrentes da mudança do trabalho escravo pelo assalariado (MARTINS, 2013), o que ampliava as discussões a respeito da cidadania e gerava a necessidade de alfabetização da população, pois, na República, que se instaurou no final dessa década, ser alfabetizado era um critério para a conquista da cidadania política (BITTENCOURT, 2009).

Sobre o sucesso da Escola Normal de São Paulo, nessa terceira fase de funcionamento, Monarcha (1999, p. 114) defende que a escola ofuscou outras “importantes instituições de ensino atuantes na época, como o Seminário Episcopal e a própria Faculdade de Direito”.

2 | O CURRÍCULO DA ESCOLA NORMAL DE SÃO PAULO

Segundo Dias (2013), cada fase de funcionamento da Escola Normal de São Paulo apresentou uma estrutura diferente quanto aos cursos ofertados. Para a autora, o currículo da Escola Normal era constituído por cátedras. Desse modo, a primeira fase de funcionamento (1846-1867) contou apenas com a atuação de um

2 Fase de intensa urbanização e modernização da cultura e sociedade brasileira, no final do século XIX, sob influência francesa.

professor, o Dr. Manoel José Chaves, havendo apenas duas cadeiras para um curso de dois anos (DIAS, 2013).

Na segunda fase de funcionamento (1875-1878), Dias (2013) mostra que o número de cadeiras foi ampliado para quatro, o que ampliou o número de professores. Entretanto, até o final de década de 1870, ainda não havia uma cátedra responsável pelo ensino de Física e Química na Escola Normal de São Paulo.

Por fim, na terceira fase de funcionamento da Escola Normal (1880-1890), o currículo foi ampliado, haja vista que o curso ofertado pela escola passou a ter três anos de duração (DIAS, 2013) atendendo a reforma do ensino prevista na Lei nº 130, de 25 de abril de 1880, conforme a reorganização curricular preconizada em seu artigo 3º:

- Art. 3º - O curso da escola será de 3 annos e se comporá das seguintes cadeiras:
- 1.ª Cadeira de grammatica e lingua portugueza. Estudos praticos de estylo e de declamação;
 - 2.ª Cadeira de arithmetica e geometria;
 - 3.ª Cadeira de geographia geral e de historia do Brasil o especialmente da provincia. Historia sagrada;
 - 4.ª Cadeira de pedagogia e methodologia, comprehendendo exercicios de intuição Doutrina christã;
 - 5.ª Cadeira de francez e de noções de physica e chimica. (SÃO PAULO, 1880).

Pode-se notar, portanto, que a introdução da 5ª cadeira de Francês, Física e Química se deu somente a partir de 1880, com a nomeação do Dr. Paulo Bourroul, na terceira fase de funcionamento da Escola Normal de São Paulo. Entretanto, com a lei nº 59, de 25 de abril de 1884, a disciplina de francês foi desmembrada da 5ª cadeira e passou a ser uma cátedra específica (DIAS, 2013). Dessa maneira, a organização do currículo se deu da seguinte forma:

| Ano | Cadeiras/Professores | | | | | |
|------|--|--|---|--|---|--|
| 1880 | 1ª cadeira Gramática e Língua Nacional: Prof. Vicente Mamede de Freitas. | 2ª cadeira Aritmética e Geometria: Prof. Godofredo José Furtado. | 3ª cadeira Geografia geral, Hist. Do Brasil e da Prov., Hist. Sagrada e Universal: Prof. José E. C. Sá e Benevides. | 4ª cadeira Pedagogia e Metodol.; Doutrina Cristã: Prof. Ignacio Soares de B. Jardim. | 5ª cadeira Francês, Física e Química: Prof. Paulo Bourroul. | |
| 1884 | 1ª cadeira Gramática e Língua Nacional: Prof. Antonio da S. Jardim | 2ª cadeira Aritmética e Geometria: Prof. Godofredo J. Furtado. | 3ª cadeira Cosmofr., Geografia e História: Prof. José E. C. de Sá e Benevides. | 4ª cadeira Pedagogia, Metodol. E Instrução Religiosa: Profs; Manoel J. da Lapa Trancoso; A. Silva Jardim | 5ª cadeira Física e Química: Prof. Aristides Meirelles; Cypriano Carvalho | 6ª cadeira Gramática e Língua Francesa: Prof. Arthur Gomes; Carlos M. de Toledo Lessa. |

Quadro 1: Distribuição das Cadeiras na Escola Normal de São Paulo (1880-1890)

FONTE: Dias (2013, p. 56-57)

Considerando que, para Goodson (1995; 1997), o currículo é um artefato social feito para atender propósitos humanos, não sendo, portanto, um fator neutro e trazendo consigo uma intencionalidade e um contexto, pode-se perceber que o fato de a introdução da cátedra de Física e Química ter ocorrido somente em 1880, fomenta um contexto de transição do Império para a República e assevera os interesses republicanos inspirados na modernização europeia, sobretudo a valorização do conhecimento científico.

3 | A ATUAÇÃO DE PAULO BOURROUL

Foi somente na terceira fase de funcionamento da Escola Normal de São Paulo que o ensino das ciências foi instituído, o que evidencia uma valorização do currículo de humanidades em detrimento ao currículo de ciências nas fases anteriores (MARTINS, 2013). O que chama a atenção sobre os professores responsáveis por essa cadeira é o fato de que “engenheiros civis, médicos e farmacêuticos ministram Matemática, Física e Química [...]” (MONARCHA, 1994, p. 146), algo comum nas Escolas Normais do Brasil, pois:

Estas disciplinas eram ministradas por professores que, muito embora não possuíssem uma formação didático-pedagógica específica, destacavam-se nos meios acadêmicos e tinham profundos conhecimentos dos conteúdos. Eram

profissionais dos mais preparados e atualizados da época, tais como oficiais, médicos, farmacêuticos e engenheiros, e tinham forte influência na vida social e política de suas cidades. Eles desempenhavam com o rigor da época suas funções docentes. (SOBRINHO, 2014, p. 272)

O fato desses professores não possuírem uma formação pedagógica ressalta a importância dos recursos didáticos na atuação docente. Segundo Bittencourt (1993), nas Escolas Normais brasileiras do final do século XIX, a formação de mestres era, na verdade, uma “formação na prática”, o que gerou a dependência desses professores aos manuais escolares e aos livros didáticos para “dominar os conteúdos explícitos a serem transmitidos” (1993, p. 260).

De todos os professores responsáveis pela 5ª cadeira, o Dr. Paulo Bourroul foi, sem dúvidas, o mais importante por ter sido criador da 5ª cadeira, em 1880, e diretor da Escola Normal de São Paulo entre 1882 e 1884. Esse professor francês nasceu em Nice, em 1855, e faleceu em São Paulo, em 1941 (Golombek, 2016). Bourroul se diplomou em medicina pela Faculdade de Medicina de Bruxelas, na Bélgica. Além disso, prestou exame de suficiência na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e, após sua aprovação, em 1879, passou a clinicar em São Paulo (DIAS, 2013).

Segundo Dias (2013), em 1882, em substituição ao Dr. Mamede de Freitas, Paulo Bourroul assumiu a direção da Escola Normal de São Paulo, acumulando o cargo junto a regência da cadeira de Francês, Física e Química. A autora apresenta que:

A atuação de Paulo Bourroul como diretor da Escola Normal Paulista foi marcada pela instalação do Laboratório de Física e Química – introduzindo os exercícios práticos no programa do curso – e pela compra de livros para a organização inicial da Biblioteca da Escola. (DIAS, 2013, p. 269-270)

Sobre esses feitos, Dias (2013, p. 270) aponta que a imprensa noticiou as aquisições de Paulo Bourroul como uma forma de modernizar a escola e torná-la “compatível com os métodos utilizados pelas escolas da Europa”. Rodrigues (1930, p. 120) aponta que Paulo Bourroul “vinha insistindo sobre a necessidade dum laboratório para o ensino experimental das respectivas disciplinas”. Nesse sentido,

Quando diretor do instituto, em viagem pela Europa, o Dr. Paulo Bourroul, mediante verba consignada, compra um laboratório experimental de Química e Física – semelhante aqueles utilizados nas escolas normais francesas – cartas geográficas e cosmográficas, e aproximadamente 120 livros para o acervo inicial da biblioteca da Escola Normal de São Paulo. Essas aquisições objetivam ampliar os recursos didáticos do instituto e imprimir “feição prática” ao ensino ali ministrado. (MONARCHA, 1994, p. 147).

Desse modo, em viagem à França, o professor adquiriu um laboratório de Física e Química, provocando euforia na sociedade paulista, o que pode ser evidenciado na

nota de 08 de junho de 1883 do jornal *A Província de São Paulo*: “Aula de química e física. Hoje nas aulas de química e física, devem ser estreados na Escola Normal os aparelhos ultimamente trazidos da Europa, para o ensino prático daquelas matérias” (DIAS, 2013, p. 272).

Sobre os aparelhos contidos nesse laboratório, em um relatório da Escola Normal de São Paulo de 1885, o então diretor da Escola Normal, José Estácio Correa de Sá e Benevides apontou:

O gabinete de física e química está convenientemente montado e possui instrumentos e aparelhos correspondentes às seguintes seções científicas – Barologia, Termologia, Ótica, Acústica e Electrologia, e também diversos utensílios e substâncias várias para experiência de Química (BENEVIDES, 1885, p. 1 Apud MONARCHA, 1994, p. 147).

Além disso, em seu relato de viagem, publicado em 1900, o historiador e geógrafo Alfredo Moreira Pinto apresenta:

No gabinete de física encontram-se todos os instrumentos necessários aos estudos dessa disciplina, tais como máquinas pneumáticas, máquinas de compressão, hemisfério de Magburgo, balança hidrostática, lentes e espelhos, pilhas elétricas de diferentes autores, motores, locomóvel, locomotivas, etc. No gabinete de química acham-se todos os reativos destinados a diversas combinações e experiências. (PINTO, 1900, p. 116).

Pode-se aferir, por meio dos instrumentos listados em Benevides (1885) e Pinto (1900), que o currículo de Física, na Escola Normal, era destinado ao ensino de Ótica, Eletricidade, Cinemática, Termologia, Acústica e Mecânica.

Sobre os livros trazidos pelo professor, Pestana (2011) destaca a aquisição de 122 títulos franceses que contemplavam todas as cadeiras do currículo da Escola Normal, exceto a 1ª cadeira, conforme indicado na tabela abaixo:

| Disciplinas | Quantidade de títulos | % |
|--------------|-----------------------|-------------|
| 2ª cadeira | 4 | 3,28% |
| 3ª cadeira | 23 | 18,85% |
| 4ª cadeira | 73 | 59,84% |
| 5ª cadeira | 6 | 4,99% |
| Obras gerais | 16 | 13,11% |
| Total | 122 | 100% |

Tabela 1: Quantificação dos títulos adquiridos por Paulo Bourroul para a Biblioteca da Escola Normal de São Paulo.

FONTE: Pestana (2011, p. 64)

Pode-se perceber, portanto, que a cadeira que recebeu maior volume de obras foi a quarta, a cadeira de Metodologia e Pedagogia, inclusive com títulos ligados ao método intuitivo, o que aponta o esforço de Paulo Bourroul sobre a formação dos professores da Escola Normal, sobretudo a aprendizagem do método de lição de coisas. Nesse sentido, “os livros comprados para a Escola Normal de São Paulo demarcam a intenção de assimilar uma cultura pedagógica específica, a partir das teorias científicas do período [...]” (PESTANA, 2011, p. 75).

Em concordância a isso, Martins (2013, p. 37) assevera que, dentre esses livros adquiridos, “havia um número significativo de exemplares que embasariam os professores da Escola Normal no trabalho com o método intuitivo ou lições de coisas”.

Em 1884, o professor Paulo Bourroul foi exonerado de seus cargos. Com isso, a cadeira de Física e Química ficou a cargo do Dr. Aristides Franco de Meirelles de fevereiro até julho, quando se realizou um concurso para contratação de um novo professor. Dado o resultado do concurso, assume a regência da 5ª cadeira o engenheiro Cypriano José de Carvalho (RODRIGUES, 1930, p. 129-130).

3.1 O método intuitivo na Escola Normal de São Paulo

Por meio do levantamento feito por Pestana (2011) sobre os títulos trazidos por Paulo Bourroul da França, é possível identificar o *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de Buisson como título adquirido para a 4ª cadeira: Pedagogia, Metodologia, Instrução Religiosa e Cívica. Esse dicionário era um guia referente ao ensino primário (BASTOS, 2000), o que permite constatar o interesse de Paulo Bourroul no método intuitivo. Esse interesse se evidencia na aquisição das seguintes obras:

| Título | Autor |
|--|-------------------------------------|
| L'éducation humaine | Fredrich Froebel |
| Méthode Froebel | Herman Goldammer |
| Leçons des choses | Emile Bouant |
| Exercices et travaux pour les enfants selon la méthode et les procedes de Pestalozzi et de Froebel | Fanny Ch. Delon e M. Delon |
| Etudez sur l'avie et les travaux | J. H. Pestalozzi; Phillibert Pompée |
| L'école Froebel | O. Masson |
| Manual pratique des jardins d'enfant de Friedrique Froebel à l'usage des institutrices et des mères de famille | Jean François Jacobs |
| L'école primaire: Chaiers de pédagogie d'après de les principes de Pestalozzi | Jules Paroz |
| Plan d'études et leçons des choses pour les enfants de six à sept ans | Jules Paroz |

Sobre a importância da aquisição dessas obras, Pestana (2011, p. 80) aponta que “consta o Regulamento da Escola Normal de São Paulo, expedido em 1880, que o método intuitivo deveria ser ensinado aos alunos-mestres”. Nesse aspecto, Rozante (2013) assevera que o método intuitivo foi tornado símbolo da renovação educacional republicana e, portanto, o principal meio de se formar o cidadão republicano civilizado por meio da educação dos sentidos.

Para a mesma autora, o método intuitivo era um método com base no conhecimento empírico e na educação dos sentidos. Ela defende a intuição como “o primeiro contato do sujeito, da consciência humana, com o mundo” (ROZANTE, 2013, p. 43). Sobre a definição de intuição, o *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de Ferdinand Buisson (1911) apresenta:

Em geral se entende por intuição um ato da inteligência humana o mais natural, mais espontâneo de todos, por que a mente capta a realidade, observa um fenômeno, visto como uma espécie de olhar algo que existe nele ou fora dele. Ele não vê, porque se aplica a algo, mas porque ele não pode deixar de vê-lo, esta visão não custa esforço ou reflexão, ela não hesita, porque age fácil e naturalmente (BUISSON, 1911, verbete *Intuition et méthode intuitive*).

Pode-se observar, portanto, uma estrita relação entre a intuição e a aprendizagem, de modo que “o aprendizado se dá por meio da intuição, pois é ela que [...] estabelece o contato primordial com o mundo, que faz o indivíduo ter uma percepção de como o mundo se apresenta, por meio de informações sensíveis” (ROZANTE, 2019, p. 43). Com efeito,

As lições de coisas, em geral conhecidas também como “método intuitivo”, constituem proposta pedagógica que preconiza o contato direto do educando com o mundo, pela observação, experimentação e manipulação, em vez de conhecê-lo pela leitura dos livros. (MUNAKATA, 2017, p. 91)

Assim, considerando o alinhamento do método intuitivo com as aspirações civilizatórias paulistas, pode-se observar que as aquisições feitas pelo professor Paulo Bourroul provocaram euforia na sociedade paulista, que demonstrava seus anseios republicanos de civilização por meio da educação, enfatizando “que este professor se mostrava alinhado à tendência modernizadora dos métodos educacionais” (MARTINS, 2013, p. 37).

3.2 Paulo Bourroul e o ensino das ciências na Escola Normal

Como já apresentando, Paulo Bourroul foi o responsável pela criação da 5ª cadeira do currículo da Escola Normal de São Paulo. Nota-se que a aquisição de obras pertinentes às ciências está relacionada a sua própria prática docente, sobretudo ao ensino de física e química. Dessa forma, para a 5ª cadeira – Francês, Física e Química, Paulo Bourroul adquiriu 6 volumes, expressos no quadro abaixo:

| Livro | Autor |
|--|------------------------|
| <i>Physique</i> | Edmond-Jean Langlebert |
| <i>Chimie</i> | Edmond-Jean Langlebert |
| <i>Leçons élémentaires de chimie moderne</i> | Charles Adolphe Wurtz |
| <i>Physique</i> | Adolphe Ganot |
| <i>Histoire de la littérature française</i> | Jacques Demongéot |
| <i>Grammaire de la langue française</i> | Pierre Auguste Lemaire |

Quadro 3: Livros adquiridos pelo professor Paulo Bourroul para a 5ª cadeira: Francês, Física e Química.

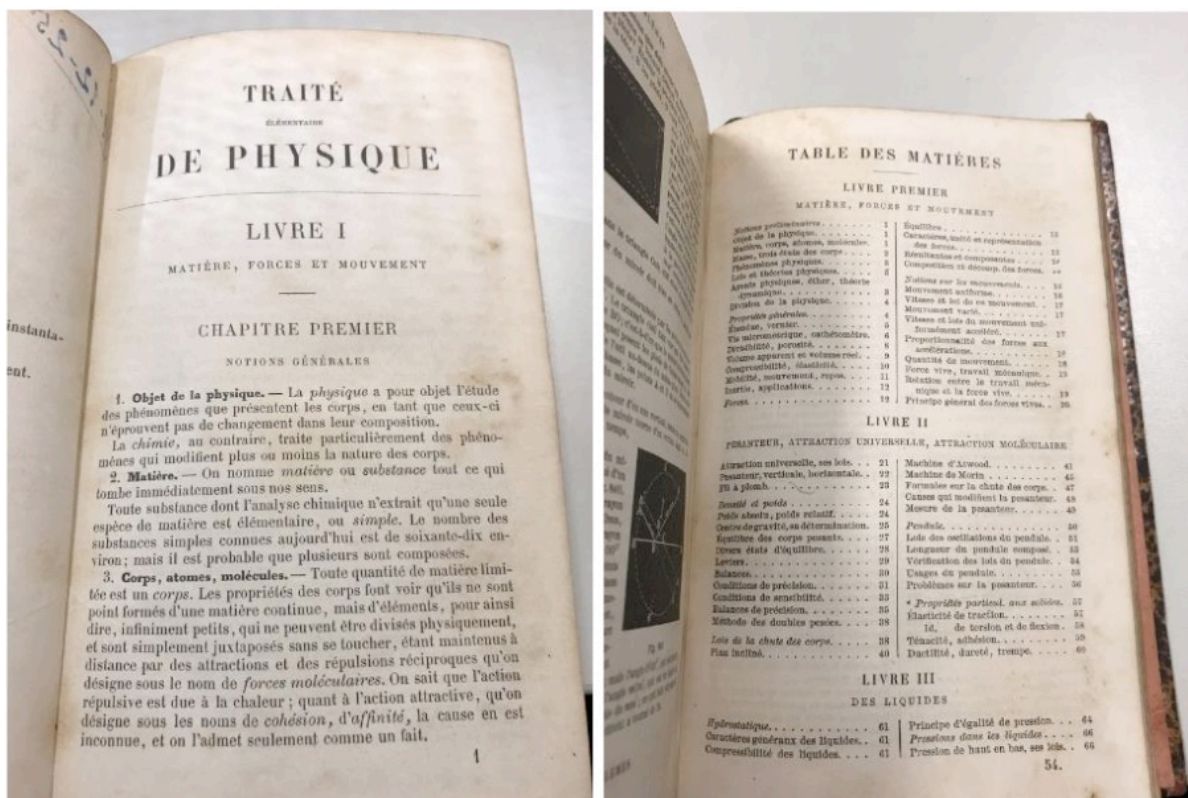
FONTE: Pestana (2011, p. 63)

Por meio do estudo da Coleção Paulo Bourroul presente na Biblioteca do Livro Didático da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sobretudo pela análise de obras contidas na relação exposta no quadro acima, pode-se perceber que esses livros apresentavam uma estrutura didática, com explicações teóricas por meio de definições e conceitos, imagens de aplicação prática de alguns conceitos, ilustrações de instrumentos científicos, exercícios e resumos, o que leva a crer na utilização dessas obras como livros didáticos capazes de aperfeiçoar a prática docente naquele período.

Tendo em vista a formação de Paulo Bourroul, em medicina e não especificamente em física e química, há de se considerar a importância do uso desses livros em sua atuação como professor, primeiro pela organização didática que os livros apresentam, segundo pelos exercícios e soluções contidos nos livros e, terceiro, pela densidade do conteúdo teórico dessas obras.

As obras encontradas na Coleção Paulo Bourroul não seguem especificamente os mesmos títulos levantados por Pestana (2011), mas apresentam os mesmos autores. Importante frisar que, apesar de algumas edições serem posteriores a atuação de Bourroul na Escola Normal, o critério utilizado na seleção dessas obras, durante a pesquisa no acervo, foi a forma como esses livros eram estruturados.

Foram encontradas as seguintes obras na coleção Paulo Bourroul: 1) *Traité élémentaire de Physique* (A. Ganot, 1880, 1884 e 1894); 2) *Physique* (J. Langlebert, 1891); 3) *Chimie Médicale – Vol. I – Chimie inorganique* (Ad. Wurtz, 1864); 4) *Chimie Médicale – Vol. II – Chimie organique* (Ad. Wurtz, 1865).



Imagens 1 e 2: Livro de física adquirido por Paulo Bourroul e Quadro de conteúdos – *Traité élémentaire de Physique* (A. Ganot, 1880)

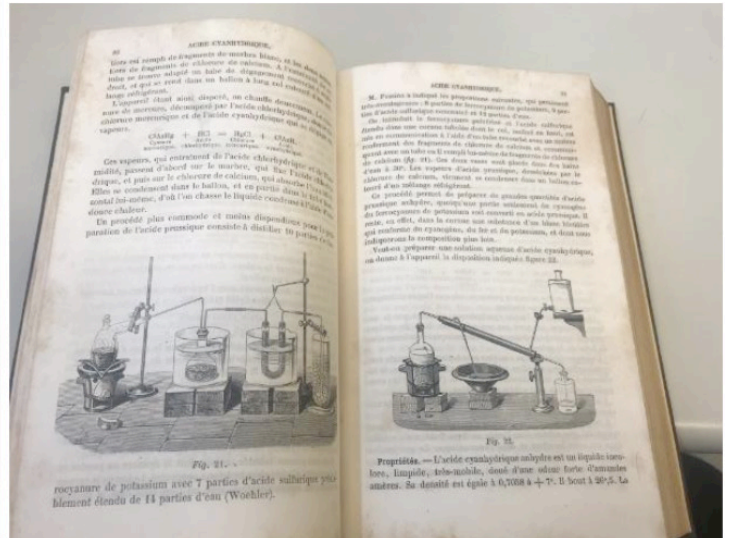
FONTE: Fotografias tiradas pelo autor na Coleção Paulo Bourroul – Biblioteca do Livro Didático da USP

Conforme pode ser visto nas fotografias, as obras são divididas em livros, sendo que cada livro diz respeito à um conteúdo específico, como no exemplo acima em que o livro 1 é sobre os conceitos físicos de matéria, força e movimento. Além disso, esses livros são organizados em capítulos, conforme os desdobramentos dos conteúdos. Outro aspecto identificado, é que as obras apresentam, nas páginas finais, um quadro de conteúdos, o que indica, possivelmente, o currículo seguido no ensino de Física e Química.

Pela organização do conteúdo, pode-se aferir que o currículo de física da Escola Normal de São Paulo envolvia noções de mecânica, atração molecular, estudo dos gases, acústica, calorimetria, iluminação, magnetismo, eletricidade, ótica, meteorologia e climatologia. Por sua vez, o currículo de química apresentava noções de química orgânica e química inorgânica, sobretudo, teoria atômica, gases, metais e etc, além da valorização das combinações e experimentações químicas. Vale destacar que os conteúdos dos livros convergem com as declarações de Benevides (1885) e Pinto (1900) a respeito dos instrumentos utilizados no laboratório de física e química adquirido pelo professor Paulo Bourroul no mesmo período.

Uma das características mais importantes dessas obras é o uso de imagens indicando a aplicação dos conceitos teóricos, o que corrobora o caráter didático dessas obras, de modo que o professor poderia utilizar as imagens como modelos a

serem construídos no laboratório, favorecendo o empirismo defendido pelo método intuitivo preconizado no Regulamento da Escola Normal de São Paulo.



Imagens 3 e 4: Uso de imagens nos livros - *Traité élémentaire de Physique* (A. Ganot, 1884) e *Chimie Médicale - Chimie organique* (Ad. Wurtz, 1865)

FONTE: Fotografias tiradas pelo autor na Coleção Paulo Bourroul – Biblioteca do Livro Didático da USP

Há de se considerar que, como ferramentas didáticas, as obras de física apresentam exercícios a serem respondidos, seguidos por suas soluções, o que fomenta a ideia de que os livros poderiam ser utilizados pelo professor na preparação de aulas ou como instrumento de avaliação por meio da seleção de problemas, de modo a avaliar o conteúdo ensinado em sala de aula e/ou no laboratório.

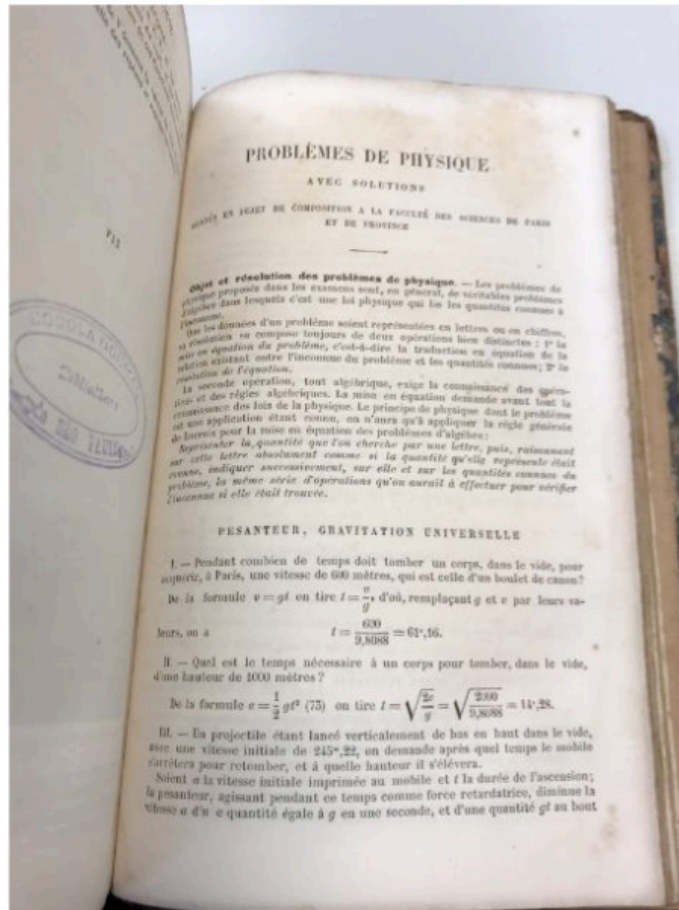


Imagem 5: Exercícios - *Traité elementaire de Physique* (A. Ganot, 1884)

FONTE: Fotografia tirada pelo autor na Coleção Paulo Bourroul – Biblioteca do Livro Didático da USP

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa apontam a Escola Normal de São Paulo como o principal centro formado paulista do final do século XIX, bem como uma das primeiras instituições responsáveis pela institucionalização da ciência no Brasil. Vale destacar que esses feitos estão atrelados aos interesses republicanos paulistas, fazendo com que a Escola Normal fosse palco das aspirações civilizatórias daquele período.

Mediante esses interesses, cabe ressaltar a atuação do Dr. Paulo Bourroul, patrono da cadeira de Física e Química e atuante como diretor na Escola Normal de São Paulo. Bourroul se tornou referência por meio da aquisição de um laboratório de física e química, além de uma coleção de 122 livros que, posteriormente, foram utilizados na formação e prática dos professores, possivelmente, como livros didáticos, o que corrobora o papel dos livros na formação prática dos mestres normalistas.

Dentre esses livros, cabe destacar a valorização do método intuitivo pela quantidade de títulos que versam sobre esse método, além do empirismo possibilitado pela aquisição do laboratório, o que atendia a concepção modernizadora da época e o alinhamento às práticas europeias.

O uso dessas produções bibliográficas francesas, as atividades práticas possíveis graças à aquisição do laboratório de física e química, bem como a valorização do empirismo preconizado pelo método intuitivo, apresentam-se como o aporte fundamental para a atuação docente de Paulo Bourroul como patrono da 5ª cadeira da Escola Normal de São Paulo.

Além disso, os conteúdos expressos nas obras adquiridas para a Biblioteca da Escola Normal permitem a compreensão de como esses livros foram importantes para a construção do currículo das ciências na Escola Normal de São Paulo no final do século XIX, o que evidencia o uso dessas obras tanto para formação docente quanto para a organização curricular da 5ª cadeira.

Por conseguinte, vale ressaltar que o fato de o ensino de física e química aparecer apenas na terceira fase de funcionamento da escola (1880-1890), justamente no período de transição do Império para a República, aponta para a criação da 5ª cadeira como um alinhamento aos interesses republicanos justificados pela modernização nos moldes europeus e pela valorização da ciência em São Paulo, assegurados pelo pioneirismo do professor Paulo Bourroul no ensino das ciências nesta instituição.

FONTES

BUISSON, Ferdinand. **Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire**. Disponível em: <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/> Acesso em 12/04/2019.

GANOT, A. **Traité élémentaire de Physique**, Paris: Hachette et. Cie., 1880.

GANOT, A. **Traité élémentaire de Physique**, 19ª edição, Paris: Hachette et. Cie., 1884.

GANOT, A. **Traité élémentaire de Physique**, 21ª edição, Paris: Hachette et. Cie., 1894.

Jornal **A Província de São Paulo**. Nota de 08 de junho de 1883.

LANGLEBERT, J. **Physique**, Paris: Delalain, 1892.

PINTO, Alfredo Moreira. **A cidade de S. Paulo em 1900: impressões de viagem**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1900.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 130, de 25 de abril de 1880**. Autoriza o governo a abrir desde já a Escola Normal, e dá-lhe regulamento.

WURTZ, Ad. **Chimie Médicale – Vol. I – Chimie inorganique**, Paris, 1864.

WURTZ, Ad. **Chimie Médicale – Vol. II – Chimie organique**, Paris, 1865.

REFERÊNCIAS

BASTOS, M. H. C; FARIAS FILHO, L. (Orgs). **A escola elementar no século XIX: o método**

monitorial/mútuo. Passo fundo: Ediupf, 1999.

BAUAB, M. A. R. **O ensino Normal na província de São Paulo (1846-1889): subsídios para o Ensino Normal no Brasil Império.** Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto, São Paulo, 1972.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar.** 1993. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

DIAS, Marcia Hilsdorf. **Professores da Escola Normal de São Paulo (1846- 1890): a história não escrita.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

GOODSON, Ivor F. **A construção Social do Currículo.** Educa. Lisboa, 1997.

GOODSON, Ivor F. **Historia del currículum: la construcción social de las disciplinas escolares.** Barcelona: Pomares-Corredor, 1995.

GOLOMBEK, Patrícia. **Caetano de Campos: a escola que mudou o Brasil.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2016.

GONÇALVES, Gisele Nogueira. **A trajetória profissional e as ações de Oscar Thompson sobre a instrução pública em São Paulo (1889-1920).** 2002. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

HOLLANDA, Sergio Buarque de. **O Brasil monárquico: do Império à República.** Tomo II. Vol. 5. Rio de Janeiro: DIFEL, 1985. 4ªed.

MARTINS, Ritchie S. B. **O Ensino de História na Escola Normal de São Paulo (1880-1890).** Orientadora Circe Bittencourt. – Dissertação (Mestrado em Educação, História, Política, Sociedade) – Programa Educação, História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

MELONI, R. A. O ensino de Química nos Ginásios de São Paulo - 1896/1909. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 17, p. 97-120, 2017.

MONARCHA, C. **Escola Normal da praça: o lado noturno das luzes.** Campinas: UNICAMP, 1999.

MONARCHA, Carlos. **Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes.** 1994. 492 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

MUNAKATA, Kazumi. Os padrões dos livros de lições de coisas. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v. 7, n. 19, p. 91-103, maio/ago. 2017.

PESTANA, Marina Gugliotti. **Colecionando livros, Formando Mestres: A biblioteca pedagógica da Escola Normal de São Paulo (1883).** Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

RODRIGUES, João Lourenço. **Um retrospecto: alguns subsídios para a história pragmática do ensino público em São Paulo.** São Paulo: Instituto Ana Rosa, 1930.

ROZANTE, Ellen Lucas. **A educação dos sentidos no método de ensino intuitivo e o caso das escolas públicas isoladas de São Paulo (1889-1910).** 2013. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

SOBRINHO, José A. C. N. o ensino de ciências naturais no currículo da Escola Normal: trajetória inicial. **Revista FSA**, Teresina, v. 11, n. 3, art. 11, p. 268-286, jul/set; 2014.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

EDUCAÇÃO INFANTIL NA LEI FEDERAL Nº 10.639/03: INDIFERENÇA A SER SUPERADA

Data de aceite: 27/01/2020

Submetido em: 02/11/2019

Carla Santos Pinheiro
PPGEAFIN/UNEB

Lauro de Freitas/Bahia

CV: <http://lattes.cnpq.br/9083343786695418>

RESUMO: Este artigo parte da observação de que em contexto histórico social, a criança, sobretudo nas sociedades ocidentais, fora desprestigiada como sujeito e representada conforme a perspectiva adultocêntrica. A universalização da figura da criança alicerçada na homogeneidade do ser com desvalorização de suas singularidades subjetivas é outro componente que limita a sua realidade, sua condição cidadã. A constituição da primeira infância como categoria negligenciada ocorreu por longo período de tempo em diferentes ambientes sociais, como família e escola, e até mesmo como objeto de pesquisa no campo científico, realidade que se amplifica no que se diz respeito às políticas educacionais, com destaque a articulação com a categoria raça. No reconhecimento das posturas discriminatórias que incidem sobre a população negra desde o período colonial brasileiro, este artigo defende que o bebê, a criança bem pequena e a criança pequena enfrentam dupla estigmatização que

simbolicamente as remetem no lugar mais baixo da pirâmide de prestígio social. A Sociologia da Infância é entendida como pressupostos do campo teórico que emerge abordagem da criança como sujeito sócio-histórico e da infância como produtoras de cultura, de história de saber. O arcabouço teórico tem como referencial BARROS (2014), ROSEMBERG (1996, 2012), ABRAMOWICZ & VANDENBROECK (2013) e GOMES (2002 e 2003). Leis educacionais, documentação do Ministério da Educação (MEC) e a própria experiência da autora - mulher negra e professora de Educação Infantil – servem também de fundamentação metodológica para problematizar a (não) inserção dos estabelecimentos de atendimentos a crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade, na Lei Federal nº 10.639/03 como forma superar atravessamentos histórico-sociais que refletem na construção e consciência da identidade étnico-racial dos sujeitos sociais da primeira etapa da Educação Básica, como inferiores, subalternos, marcada pela exclusão e pelo silenciamento das vozes das crianças negras.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Lei Federal nº 10.639/03; Criança Negra.

ABSTRACT: This article starts from the observation that in a historical social context, the child, especially in Western societies, had been discredited as a subject and represented

according to the adult-centered perspective. The universalization of the figure of the child based on the homogeneity of being with devaluation of its subjective singularities is another component that limits its reality, its citizen condition. The constitution of early childhood as a neglected category occurred over a long period of time in different social environments, such as family and school, and even as an object of research in the scientific field, a reality that is amplified with regard to educational policies, especially the articulation with the race category. Recognizing the discriminatory postures that affect the black population since the Brazilian colonial period, this article argues that the baby, the very small child and the small child face double stigmatization that symbolically refers them to the lowest place of the social prestige pyramid. The Sociology of Childhood is understood as assumptions of the theoretical field that emerges approach of the child as socio-historical subject and childhood as producers of culture, history of knowledge. The theoretical framework is referenced by BARROS (2014), ROSEMBERG (1996, 2012), ABRAMOWICZ & VANDENBROECK (2013) and GOMES (2002 and 2003). Educational laws, documentation from the Ministry of Education (MEC) and the author's own experience - black woman and kindergarten teacher - also serve as a methodological foundation to problematize the (non) insertion of child care establishments from 0 (zero) to 6 (six) years of age, in Federal Law 10,639 / 03 as a way to overcome historical and social crossings that reflect in the construction and awareness of the ethnic-racial identity of the social subjects of the first stage of Basic Education, as inferior, subordinate, marked by exclusion and silencing of the voices of black children.

KEYWORDS: Child education; Federal Law No. 10,639 / 03; Black child.

1 | INTRODUÇÃO

Historicamente, a Educação Infantil busca afirmar sua identidade na constituição das políticas públicas e nas práticas pedagógicas cotidianas. Sua área de pertencimento, seus objetivos, seu público alvo, seus profissionais sempre foram pautas dos debates no que diz respeito à garantia de direitos e de forma potente precisam fazer parte das políticas públicas educacionais na consideração da valorização e reconhecimento de capacidades e potencialidades.

Entende-se por Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica. Oficialmente, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Federal Nº 9.394/96, compreende o atendimento de crianças de 0 (zero) a 3 (anos), em creches, e de crianças de 4 (quatro) a 6 (seis) anos de idade, em pré-escolas¹.

Cabe aqui ressaltar que antes da instituição na LDBEN de 1996, o atendimento

¹ Com a promulgação da Lei nº 11.274/06, as crianças a partir de 6 (seis) são matriculadas no Ensino Fundamental e não mais na Educação Infantil. Entretanto, este documento reitera que a Educação Infantil compreende crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade, pois, apesar de seu ingresso no último ano da primeira etapa da Educação Básica ser 5 (anos) seu egresso é aos 6 (seis) anos de idade.

educacional de bebês, de crianças bem pequenas e de crianças pequenas não obedecia à classificação etária. Esse atendimento, por sua vez, caracterizava-se mais pelo fator socioeconômico que impulsionava a cisão de pré-escola para ricos e creche para a população mais pobre. Outro ponto a se destacar é que crianças de diversos grupos etários poderiam ser atendidas no mesmo espaço de referência educacional sem respeito aos processos de desenvolvimento e aprendizagens concernentes a sua idade.

Entretanto, a discussão deste artigo apesar de ter correlação com a dicotomia creche e pré-escola como aparelho ideológico demarcador de desigualdade socioeconômica, não focará neste recorte. Ou seja, o paralelo a ser traçado é entre a Educação Infantil com outras etapas da Educação Básica.

Os grupos etários que abrangem as crianças da Educação Infantil são definidos, em 2017, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em três categorias, a saber: bebês (de zero a 1 ano e 6 meses), das crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e das crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses).

Bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, categorias apresentadas pela BNCC, não propõem mudanças quanto à relação faixa etária e espaços de atendimentos da Educação Infantil (creche e pré-escola). Ao contrário, a apresentação de tais categorias sugere reflexões problematizadoras sobre a universalização da figura da criança alicerçada na homogeneidade do ser.

Não obstante, ao destacar que estes marcadores temporais não possuem determinações rígidas quanto ao desenvolvimento e às aprendizagens das crianças, a BNCC chama a atenção para como a perspectiva universalizadora tem relação com desvalorização das singularidades subjetivas das crianças atuando como limitador de sua realidade sócio histórica, de sua condição cidadã assim como da coexistência da sua representação no tempo da infância.

Na perspectiva da construção social da cor ancorada pelo Quadrado Semiótico da Igualdade ² (José D'Assunção BARROS³, 2014), os procedimentos metodológicos deste artigo fundamentam-se em autores/as como Fúlvia ROSEMBERG (1996, 2012), Anete ABRAMOWICZ & Michel VANDENBROECK (2013) e Nilma Lino GOMES (2002 e 2003), de leis educacionais, de documentação do Ministério da Educação (MEC) e da própria experiência da autora como mulher negra e professora de Educação Infantil para problematizar (não) inserção da primeira etapa da Educação Básica, dos

2 Algirdas Julien GREIMAS & Joseph COURTÉS são os idealizadores do quadrado semiótico (*apud* BARROS, 2014, p. 51).

3 Por geralmente a norma gramatical privilegiar o gênero masculino, a apresentação do/a autor /a quando em primeira citação prestigiará seu nome e sobrenome e/ou será usado "gênero neutro" e/ou utilizado "l", como "autor/a", por exemplo - apropriação da estratégia de guerrilha feminina, alicerçada nos ensinamentos da Revista Estudos Feministas (REF/IEG), discutida por Virgínia de Santana Cordolino Nunes e analisada em sua tese de mestrado *Antropologia, Diversidade Sexual e Educação: uma experiência etnográfica no ensino público na Bahia*. Tese disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/167935>

estabelecimentos de atendimentos a crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade, na Lei Federal nº 10.639/03 como forma superar atravessamentos histórico-sociais que refletem na construção e consciência da identidade étnico-racial dos sujeitos sociais da Educação Infantil como inferiores, subalternos, marcada pela exclusão e pelo silenciamento das vozes das crianças negras.

2 | CRIANÇAS: REPRESENTAÇÕES E PERCEPÇÕES

As crianças, em contexto histórico social, sobretudo nas sociedades ocidentais, foram desprestigiadas como sujeitos e representadas na perspectiva do devir, da possibilidade do que poderia ser na fase adulta da vida – considerada como etapa de maior prestígio sociocultural. Elas eram percebidas como um vir a ser que não tinham direito à própria vida, algo sem discernimento e incapaz de falar de si.

Os modos de ser, de viver e de existir das crianças foram negligenciados por longo período de tempo em diferentes ambientes sociais, como família e escola, e até mesmo como objeto de pesquisa no campo científico.

No processo de superação da criança miscível ao adulto, por vezes, a ciência, realizou inflexões que partiam de um extremo a outro, ou seja, saiu da modalidade do protótipo de adulto para o de criança ideal sem se preocupar com as características culturais, econômicas, de gênero, étnico-raciais entre outras que as particularizam entre si e prestigiar também as especificidades imanentes e espontâneas da infância que as diferencia de outras fases da vida conforme ilustra ABRAMOWICZ & Fabiana de OLIVEIRA (2012):

A concepção biológica sobre a criança pasteurizou, assepsiou, esterilizou, mediu, esquadrinhou, normatizou e normalizou a criança, prescrevendo dessa forma, uma infância. A psicologia, então, mediu a inteligência, prescreveu o desenvolvimento, dividiu as crianças por idade e capacidade mental, elaborando *standarts* para observar etapa por etapa da infância até a adolescência. (ABRAMOWICZ & OLIVEIRA, 2012, p. 48)

Pressupostos do campo teórico com abordagem da criança como sujeito sócio-histórico e da infância como produtoras de cultura, de história e de saber em detrimento a sua invisibilidade em diversos campos de estudos é associada à corrente cunhada a partir do abandono da Sociologia quanto ao tema, a Sociologia da Infância.

Na percepção da paulatina busca das ciências e, conseqüentemente, da sociedade de desconsiderar o adultocentrismo como paradigma para representação da primeira infância, ROSEMBERG (1996) acrescenta:

Cada vez mais, os estudos sobre criança pequena vêm percebendo a criança como um ser organizado e competente, finamente adaptado às exigências de cada

fase da vida. Assim, deixa-se de se buscar o significado dos comportamentos e características da criança em suas implicações para a vida adulta atual e se passa a considerá-los como parte de um sistema adaptado às necessidades de cada fase, que são também, social e historicamente constituídas: pelos adultos e pelas próprias crianças que vivem novas infâncias. (ROSEMBERG, 1996, p.21-22)

Apesar de apontar pistas do debate para emergência de paradigma da representação da criança como sujeito desde 1920, a Sociologia da Infância teve surgimento datado da década de 1990. No tocante às percepções equivocadas das crianças por diversas áreas das ciências, ABRAMOWICZ & OLIVEIRA (2012) além de denunciar e contestar os pressupostos nos quais tais representações são construídas, mantidas e perpetuadas, também apontam caminhos para a mudança desta perspectiva à luz da Sociologia da Infância com vistas às suas singularidades subjetivas e múltiplas identidades, a saber:

A partir da sociologia da infância a criança não é entendida como criança essencial, universal e fora da história. [...] Mesmo considerando os fatores de homogeneidade entre as crianças como grupo com características etárias semelhantes, são os fatores de heterogeneidade que devem ser considerados (classe social, gênero, etnia, raça, religião etc.), pois os diferentes espaços estruturais diferenciam as crianças. (ABRAMOWICZ & OLIVEIRA, 2012, p. 58)

A representação das crianças como incapazes e de sem discernimento - aos moldes da perspectiva adultocêntrica – tanto quanto como sujeitos ativos, capazes, heterogêneos, construtor de cultura influenciaram diversos campos sociais no tempo e no espaço, dentre eles, as instituições de atendimento educacional.

3 | EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS EM TERRAS BRASILEIRAS: BREVE PERCURSO HISTÓRICO

No Brasil, o campo privado e as instituições de cunho religioso eram os espaços comumente utilizados para a educação das crianças no período colonial. O acolhimento de crianças às instituições de caridade se dava prioritariamente em decorrência de seu encaminhamento às rodas dos expostos, que tinha por público majoritário, pobres e bastardos. Também, era a alternativa de mulheres escravizadas livrarem suas crianças do cativeiro ou de senhores como forma de ficarem isentos da criação dos filhos das suas escravas, tanto em aspecto de responsabilidades quanto de encargos. (Patrícia Maria de Souza SANTANA, 2006)

As novas configurações quanto os papéis sociais dentro dos contextos familiares assim como a percepção quanto ao destaque que compete à figura da criança refletem nas concepções dos espaços de atendimento à infância.

Influenciados pelo contexto mundial, a partir do século XVIII, as salas de asilo

ou creche despontava como iniciativa de complemento da ação da família para o cuidado e educação das crianças pequenas⁴ em diferentes sociedades ocidentais. (ROSEMBERG, 2012).

O olhar médico, direcionado à mortalidade, à pobreza e ao trabalho infantil, que demarcavam um contexto histórico-social, no século XX, possibilitou a ampliação, mais em termos numéricos impulsionados por estatísticas, do referencial quanto ao olhar às condições da criança. (ABRAMOWICZ & Fabiana de OLIVEIRA, 2012) “O debate à época evocava a necessidade de educar, moralizar, domesticar e integrar os filhos dos trabalhadores, Tais ideias traduziam uma concepção de infância como um período de ingenuidade, inocência, da facilidade de modelação do caráter.” (SANTANA, 2006)

Ana Lúcia Goulart de Faria (2006) aponta que a partir da década de 30, intensificou as observações das crianças em espaços com intencionalidade educativa, com profissionais. A autora acrescenta que, “Ainda com forte viés na psicologia essa pesquisa vai se tornando multidisciplinar para conhecer o “cidadão de pouca idade” (como diz Benjamin) para além da patologização, do higienismo, da incompletude, do apenas um vir-a-ser.” (FARIA, 2006).

Nas décadas de 40 e 60, do século XX, a criação para o atendimento da primeira infância foram de programas e órgãos governamentais de concretização de políticas públicas reconhecidas como programas compensatórios, de prevenção à saúde e de trabalho feminino. (SANTANA, 2006)

Rosemberg (2012), contudo, apresenta outras perspectivas neste processo sócio-histórico, de institucionalização das entidades de atendimento de crianças no Brasil, que, por sua vez, intensificou desigualdades étnico-raciais na sociedade, a saber:

A opção brasileira nos anos 1970 por expandir a educação infantil por meio de um modelo não-formal apoiado nos baixos salários de professoras leigas, prioritariamente para a região Nordeste, diferenciou o padrão de oferta do atendimento, não só quanto ao desenvolvimento regional mas, também, aos segmentos raciais. Esses programas a baixo investimento do Estado atingiram principalmente as crianças negras, pobres, principais usuárias de creches públicas e conveniadas. (ROSEMBERG, 2012, p. 18)

O reconhecimento quanto o investimento na Educação Infantil (creche e pré-escola) como fator preponderante para o alcance da igualdade de oportunidades é realidade presente no Brasil desde o início do século XX que destaca o atendimento pedagógico de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas como precursora essencial da educação formal obrigatória. Esta expectativa tornou-se mais manifesta após dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)

⁴ Termo utilizado pela autora sem notória relação com a divisão proposta pela BNCC que, por sua vez, é posterior à publicação do documento de base da citação.

demonstrarem a potente desigualdade social aliada ao desempenho educacional de países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). (VANDENBROECK, 2013)

Fruto das lutas e da nova concepção de criança construídas, sobretudo, a partir dos estudos sobre desenvolvimento, na década de 90, a Educação Infantil se insere legalmente no sistema educacional por meio da LDBEN objetivando a integralidade da criança nos “aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (BRASIL, 1996)

Barros (2014) informa que a interação entre si - de distintas de maneiras - das noções complexas de igualdade, desigualdade e diferença compõe o triângulo semiótico da igualdade. Em campos categóricos e de sentidos diferentes, a igualdade (de igual) contrasta tanto com a diferença quanto com a desigualdade.

A integração da Educação Infantil à LDBEN de 1996 ilustra a relação de diferença em relação ao ensino fundamental e ao ensino médio. A contradição entre as etapas residem no plano das essências por terem tem composições e competências diferentes, mas, ocuparem mesmo patamar como componentes da Educação Básica. Na utilização das categorias do triângulo semiótico da igualdade para discorrer sobre a integração da Educação Infantil ao sistema educacional compete defender a primeira etapa da Educação Básica se configura diferente das outras.

Ressalva-se que quanto à efetivação de políticas públicas com destaque educacional, a Educação Infantil tem um tratamento desigual ao das outras etapas em destaque. “A educação infantil brasileira constitui um subsetor das políticas educacionais e um campo de práticas e conhecimentos em construção, procurando demarcar-se de um passado antidemocrático.” (ROSEMBERG, 2012)

Desde o momento de sua integração ao sistema de ensino Educação Infantil - etapa de atendimento educacional de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas - ocupa lugar periférico nas políticas públicas educacionais que abrange elementos como infra-estrutura, material didático e paradidático, formação inicial e continuada dos/as docentes entre outros.

A indiferença em que a Educação Infantil e os/as atores e atrizes que a compreendem ocupam em tese no sistema educacional brasileiro exclui uma abordagem pedagógica em que bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas sejam tratadas como sujeitos históricos e plenos de cultura. Neste mesmo esteio problematizador, Gomes (2003) traz as seguintes inquietações:

E que temáticas sociais e culturais são omitidas, não são discutidas ou simplesmente não são consideradas importantes para a sua formação profissional e para o processo educacional dos seus alunos? Será que a questão racial está incluída nessas temáticas omitidas ou silenciadas? (GOMES, 2003, p. 169)

O entendimento da questão racial tanto na subjetividade quanto no cotidiano dos sujeitos assim como o papel e a influência da educação escolar nesta construção é demarcado por Gomes (2002) como perspectiva profunda e desafiadora que possibilita a compreensão das práticas culturais e sócio históricas decorrentes do racismo no Brasil. Entretanto, aspectos culturais e outros marcadores sociais que compõem a identidade de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas são ignorados, desprezados e rechaçados em grande escala nas práticas educacionais das instituições de Educação Infantil.

4 | EDUCAÇÃO INFANTIL E LEI Nº 10.639/03: RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO DE BEBÊS, CRIANÇAS BEM PEQUENAS E CRIANÇAS PEQUENAS

No Brasil escravista, a situação da criança negra é destacada pela antecipação quanto às exigências e responsabilidades adultas, caracterizada como difícil e de pouco acesso à instrução com decorrente naturalização tanto da falta de investimento quanto de atenção ilustrada presença desde o início da vida nos trabalhos de suas mães e pelo alto índice de mortalidade. (SANTANA, 2006)

Rosemberg (1996) ao trazer informações sobre sua pesquisa, de análise do pertencimento racial à luz das condições de vida das crianças pequenas no ambiente familiar e escolar, ressalva que a coleta dos dados da cor da criança foi um problema enfrentado e sem resolução. A operacionalização do pertencimento racial das crianças pela cor segue o princípio a hetero-identificação – procedimento de desrespeito quanto à identidade étnico-racial do adulto, que, por sua vez, não se aplica ao universo infantil – exemplo de posicionamento adultocêntrico, peculiaridade da sociedade ocidental reverberada na Ciência. (ROSEMBERG, 1996)

Chamando a atenção para que o arcabouço teórico sobre questão racial nas distintas áreas do conhecimento não é via de regra aproveitada e nem aplicada na formação dos/as professores/as, Gomes (2003) propõe análise de em que medida a articulação entre identidade e cultura negra e formação de professores compõe o cabedal da produção científica sobre raça e educação e sobre negro e educação.

Defendo que se o recorte for feito para a Educação Infantil os resultados serão mais poucos se comparado com as outras etapas de ensino. Neste sentido, a constituição da primeira infância como categoria discriminada socialmente se amplifica, também no que se diz respeito às políticas educacionais, com a sua articulação à categoria raça.

No reconhecimento das posturas discriminatórias que incidem sobre a população negra desde o período colonial brasileiro, este artigo defende que o bebê, a criança bem pequena e a criança pequena enfrentam dupla estigmatização que simbolicamente as remetem no lugar mais baixo da pirâmide de prestígio social

sendo, desta forma, demarcada pela indiferença nas políticas públicas educacionais e/ou de ação afirmativa.

Correspondente a “ignorar, contestar, rediscutir ou desprezar as diferenças”, a indiferença (ou indiferenciação) compõe o quadrado semiótico da igualdade e se opõe em eixo contraditório em relação à diferença. (BARROS, 2014).

No debate sobre aprendizagem pelas crianças em contexto social marcado pelas interações com vista à abordagem sobre a diversidade, Vandembroeck (2013) elucida:

Sabemos também que estes incluem inevitavelmente a diversidade étnica, cultural, de gênero, de composição familiar, habilidades, etc. Isso levanta a questão óbvia de que tipo de educação infantil precisamos nos contextos atuais marcados pela diversidade. No entanto, o consenso de que diversidade importa não implica necessariamente um consenso como sobre se deve lidar com ela. (VANDENBROECK, 2013, p. 14)

No tocante, Lei nº 10.639/03, evidente símbolo de enfrentamento e resistência do povo negro às diversas formas de opressão e dominação que caracterizam as posturas supracitadas, foi indiferente à figura do bebê, da criança bem pequena e da criança pequena ao ignorar em sua redação, no artigo 26A, a obrigatoriedade do Ensino sobre a História e a Cultura Afro-Brasileira na Educação Infantil – etapa que sequer é citada textualmente na lei em questão.

Diferença e desigualdade são noções que no percurso histórico da humanidade demarcaram significativa e similar presença “e que não raro a conversão de certas Diferenças em Desigualdades, ou vice-versa, pode gerar problemas sociais específicos.” (BARROS, 2014).

Sobre a reversão da desigualdade em diferença no plano educacional impulsionada pela desconstrução de estereótipos negativos sobre a população negra com proposta de abordagem decolonial sobre as temáticas da representação da História e da Cultura Negra e Afro-Brasileira, GOMES (2002) reflete:

Na escola, não só aprendemos a reproduzir as representações negativas sobre o cabelo crespo e o corpo negro; podemos também aprender a superá-las. Para isso, elas terão que ser consideradas temáticas merecedoras de um lugar em nosso currículo e em nossas discussões pedagógicas. (GOMES, 2002, p. 21)

Corrigir desigualdades sociais, resgatar perdas históricas, recontar a história do/a negro sob a ótica da diferença, proporcionar mudanças em prol de uma sociedade justa e equânime, reconhecer a influência negra na cultura nacional são algumas considerações pertinentes às lutas, mobilizações e reivindicações, sobretudo dos movimentos sociais.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hodiernamente, correntes científicas em processo dialógico com as sociedades e fundamentadas em pesquisas, entendem que a cronologia, motivada pela homogeneidade de práticas e condutas das crianças com determinada faixa etária e/ou relacionada pela contraposição da criança ao adulto, não é fator determinante para a caracterização da infância.

Práticas pedagógicas estimuladas pela Lei Federal nº 10.639/03 ressaltam e refletem sobre as desigualdades e exclusões sociais presentes no ambiente escolar e na sociedade de forma geral. Práticas educativas promotoras da igualdade racial e da diversidade visam transformação social, fomentam a insurgência dos sujeitos com vistas à superação de posturas subjetivas e objetivas de racismo como forma afirmar o lugar da questão racial na agenda nacional.

Consciente da trajetória do atendimento educacional de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas no Brasil como forma de legitimar o lugar destes sujeitos na sociedade tendo a instituição escolar como um dos palcos que possibilitam legitimar este discurso, este artigo é um mecanismo de convocação social para que a indiferença quanto a Educação Infantil na Lei Federal Nº 10.639/03 seja superada.

Tendo por base o Quadrado Semiótico da Igualdade (BARROS, 2014) buscase percorrer um uma trajetória em que a igualdade de oportunidades seja garantida e que tanto a indiferença quanto à desigualdade que atingem a primeira etapa da Educação Básica tenham seus aspectos históricos sociais considerados e dirimidos a fim de que a diferença seja reconhecida, respeitada e valorizada convertendo desta forma em políticas públicas que prestigiem as questões étnico-raciais na Educação Infantil.

REFERENCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. OLIVEIRA, Fabiana de. **A sociologia da infância no Brasil: alguns aportes.** In: BENTO, M. A. da S. (Org.). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais.* SP: CEERT, 2012. p. 47-64.

ABRAMOWICZ, Anete. VANDENBROECK, Michel. **Educação e Diferença: na direção da multidão.** In.: Anete Abramowicz e Michel (Orgs.). *Educação Infantil e diferença* Campinas, São Paulo: 2013. 187p.

BARROS, José D'Assunção. **A construção social da cor.** In.: _____. *Igualdade e diferença: construções históricas e imaginárias em torno da desigualdade humana.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 50-53.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** *Diário Oficial da União.* Brasília, 21 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 nov. 2018.

_____. **Lei n. 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que

estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro- -Brasileira”, e dá outras providências. DOU, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte**. Cadernos pagu (26) janeiro-junho de 2006: pp.279-287. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30394.pdf> Acesso em: 12 de dezembro de 2018.

GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?** *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 21, p. 167-182. set./dez 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03>>. Acesso em: 12 de novembro de 2018.

_____. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Teorias de gênero e de subordinação de idade: um ensaio**. *Proposições*. Vol. 7. Nº 3 [21], 17-23 Novembro de 1996. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644211/11640> Acesso em: 11 de novembro de 2018.

_____. **A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais**. In: BENTO, M. A. da S. (Org.). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: CEERT, 2012. p. 11-46.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. **Educação Infantil**. In.: _____. *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais* Brasília: SECAD, 2006. p. 31-51.

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL POR MEIO DA ILUMINAÇÃO SEMAFÓRICA DE BELO HORIZONTE: “PROJETO CIDADE REVELADA - INTERPRETAÇÃO E SINALIZAÇÃO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E CULTURAL”

Data de aceite: 27/01/2020

Data de Submissão: 04/11/2019

Ana Carolina Pereira

Mestre em Patrimônio Cultural, Paisagem e Cidadania pela Universidade Federal de Viçosa - UFV

Viçosa - Minas Gerais

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4796897359278154>

RESUMO: A educação patrimonial pode se realizar em diversos espaços de aprendizagem e por meio de diferentes dispositivos comunicacionais, devido a esses motivos o presente trabalho visa apresentar como a Prefeitura de Belo Horizonte buscou valorizar seus bens culturais por meio da instalação de luzes semaforicas nas faixas de pedestres com escorços que representam os principais monumentos da capital mineira.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Patrimonial; Patrimônio Cultural; Cidade; Belo Horizonte; Semáforo.

Entre os diversos elementos que podem ser estudados para se entender um dado cenário social está a cidade, assim como os bens culturais que nela são produzidos,

disseminados e consumidos, pois esses dois elementos antrópicos sofrem modificações de acordo com as transformações que os indivíduos promovem nas distintas esferas relacionais, como a econômica, a política, a sociabilidade, a tradição, entre outras.

As cidades, portanto, são passíveis de serem interpretadas como lugares que proporcionam a formação de conhecimento acerca de como as experiências são e eram estabelecidas, ou seja, elas permitem que os sujeitos saibam a partir das investigações das paisagens citadinas - e dos elementos que remetem as vivências experimentadas ao longo do tempo - como se processou as mudanças nas identidades, nos laços de pertencimento, nas memórias coletivas e nas pessoais. A partir dos “vestígios”, ou melhor, dos artefatos que foram deixados na *urbe* pode-se entender as relações que os moradores estabeleceram, ou formam hodiernamente, com os locais que constroem, pois:

Quando o homem se defronta com um espaço que não ajudou a criar, cuja história desconhece, cuja memória lhe é estranha, esse lugar é a sede de uma vigorosa alienação. Mas o homem, um ser dotado de sensibilidade, busca reaprender o que nunca lhe foi ensinado, e vai

pouco a pouco substituindo a sua ignorância do entorno pelo conhecimento, ainda que fragmentário. O entorno vivido é lugar de uma troca, matriz de um processo intelectual (SANTOS, 2002, p. 81).

A desvinculação com a dinâmica do cotidiano urbano gera perda dos laços de pertencimentos. Nas palavras de Santos, tal ruptura produz “alienação” com o local no qual múltiplas sociabilidades eram/são produzidas. Quando essas relações com a coletividade e com os elementos que a constitui os são enfraquecidas ou interrompidas por causa de algum fato social (econômico, político, religioso, entre outros) há a suplantação da cultura, da identidade, bem como da memória, gerando, portanto, o processo de desenraizamento¹. Esse impossibilita que os indivíduos participem de forma ativa das atividades concernentes a reprodução de costumes e de tradições locais, impede também que se estabeleça relações entre o passado e o presente, bem como entre estas duas temporalidades para planejar o porvir.

As cidades e os seus habitantes estabelecem uma relação dialética num contexto no qual a organização social permite que o enraizamento seja continuamente exercido, pois ambos influenciam as maneiras como a sociabilidade é fundada, praticada e difundida. Os indivíduos, a partir de um escopo de tradições e de costumes comuns, concatenam-se moldando, transformando e atribuindo valor aos elementos da paisagem citadina e de seu entorno para responder às necessidades de um presente, como também futuras, o que implica que - durante esse processo - escolhem quais elementos possuem relevância para serem salvaguardados, quais irão ser modificados ou retirados da paisagem urbana, uma vez que:

Aquilo, por exemplo, a que chamamos de bens culturais não tem em si sua própria identidade, mas a identidade que os grupos sociais lhe impõem. Assim, para falar em arte - que é um campo que não esgota a cultura, mas permite compreendê-la em aspectos cruciais - pode-se afirmar, por exemplo, que não existem valores estéticos universais e permanentes (MENESES, 1996, p. 92).

A valorização dos bens culturais é, portanto, repleto de historicidade e de escolhas, essas em sua maioria são eivadas de padrões socialmente aceitos e

1 Para Simone Weil:

um ser humano tem raiz por sua participação real, ativa e natural na existência de uma coletividade que conserva vivo certos tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro. Participação natural, ou seja, ocasionada automaticamente pelo lugar, nascimento, profissão, meio. Cada ser humano precisa ter múltiplas raízes. Precisa receber a quase totalidade de sua vida moral, intelectual, espiritual, por intermédio dos meios dos quais faz parte naturalmente.

Para a autora a partir do momento em que houve a especialização do conhecimento houve desenraizamento, pois, a cultura passou a ser desenvolvida “num meio muito restrito, separado do mundo, numa atmosfera confinada, uma cultura consideravelmente orientada para a técnica e influenciada por ela, muito tingida pelo pragmatismo, extremamente fragmentada pela especialização [...]” (WEIL, 2001, p. 43-45).

políticos. Os espaços da *urbe* influenciam na formação das redes de relacionamentos sociais, da mesma forma que os agentes históricos os modificam, isso torna difícil saber com exatidão e mesmo mensurar quem, ou o que, exerce atuação em quem. Ambos, por sua vez, intervêm na formação da representação alegórica, mnemônica, identitária, nas relações afetivas, imaginárias e sensoriais. E por causa dessa dialética é que a cidade é considerada um lugar (material e simbólico) propício para empreender iniciativas de ensino-aprendizagem, pois segundo James Trilla Bernet (1997, p. 18):

todas las ciudades, mucho o poco, bien o mal, educan. Y educan no sólo en tanto que en ellas hay escuelas y otros determinados agentes educativos, sino en tanto que la ciudad - cada ciudad - constituye una estructura, un sistema. Y ya se sabe que un sistema siempre es más que la suma de sus elementos. Por tanto, las ciudades, todas las ciudades, educan y educan como un todo.

En este sentido, incluso podría ensayarse una línea maximalista de reflexión que intentara argumentar no sólo que las ciudades educan, sino que son ellas el ámbito privilegiado de la educación².

E para promover a educação diversas instituições (estatais ou não) podem levar os cidadãos a não apenas olhar, mas ver e ler a diversidade (diferentes credos, costumes, valores, modos de viver, etc.) contida na cidade, ou seja, interpretar as múltiplas manifestações culturais. Assim, os entes locais devem fomentar e executar ações que promovam um diálogo entre os diversos segmentos da sociedade para que se reconheça o contexto no qual se vive, compreendendo, portanto, como a coesão social se processa em um quadro tão plural; de que maneira a cultura cidadina ajuda nessa integração e se ela promove na localidade (e como se viabiliza) o desenvolvimento humano de modo sustentável e criativo. Tais atos da Administração Pública, bem como das entidades privadas e organizações civis, devem tentar fomentar mecanismos que possibilitem que os cidadãos observem como “[...] una ciudad que se relaciona con su entorno; otros núcleos urbanos de su territorio y ciudades de otros países. Su objetivo constante será aprender, intercambiar, compartir y, por lo tanto, enriquecer la vida de sus habitantes” (CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS, 2001, p. 01)³.

2 James Trilla argumenta, em seu texto, que o todo meio urbano possui elementos que promovem a educação juntamente com a rede escolar, organismos civis e ambientes informais, assim o seu pensamento traduzido para o português expressa a seguinte ideia:

Todas as cidades, muito ou pouco, bem ou mal, educam. E não educam sozinhas, tanto que há nelas escolas e outros determinados agentes educativos, mas enquanto cidade - cada cidade - ela constitui uma estrutura, um sistema. E já se sabe que um sistema é sempre mais do que a soma dos seus elementos. As cidades, portanto, todas as cidades, educam e educam como um todo.

Neste mesmo sentido, o ensino é uma linha maximalista de reflexão que tentou argumentar que não só as cidades educam, mas que elas são um campo privilegiado de educação. (Tradução livre).

3 Deve-se observar também como “[...] uma cidade que se relaciona com os arredores; [com] outros núcleos urbanos de seu território e [com] cidades de outros países. Seu objetivo constante será aprender, trocar, compartilhar e, portanto, enriquecer a vida de seus habitantes”. (Tradução livre).

O conjunto de ações que visa estabelecer espaços inclusivos, meios para que as decisões sejam mais participativas, melhoria das condições de vida dos moradores e mecanismos que permitam exercer de forma plena a cidadania faz parte das premissas da cidade educadora⁴ e essa é definida da seguinte forma:

Uma Cidade Educadora é aquela que, para além de suas funções tradicionais, reconhece, promove e exerce um papel educador na vida dos sujeitos, assumindo como desafio permanente a formação integral de seus habitantes. Na Cidade Educadora, as diferentes políticas, espaços, tempos e atores são compreendidos como agentes pedagógicos, capazes de apoiar o desenvolvimento de todo potencial humano (CIDADES EDUCADORAS, s/d).

A “Carta das Cidades Educadoras” - documento elaborado após um congresso na Espanha, em 1990 - diz que dentre os diferentes modos que uma cidade educadora se realiza é na cultura, por isso a formação permanente da população deverá ser prioridade. Como a educação que tem como um de seus fundamentos o trabalho com os bens culturais deve também ser “um processo permanente e sistemático” (HORTA, 1999, p. 06), as atividades com elementos patrimoniais podem ser incorporadas dentro das diretrizes das cidades educadoras, pois é uma ferramenta capaz de gerar aprendizados que ampliam as percepções históricas acerca do urbano e do patrimônio citadino.

O município de Belo Horizonte é integrante da “Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE)” e promove várias atividades que seguem as referências para a constituição de políticas públicas educativas que fomentam a reflexão e a vivência da cidade. Entre as iniciativas estão os programas “Vila Viva”, “Superar”, “Infoinclusão das comissões regionais no gerenciamento do transporte e trânsito de Belo Horizonte”, “BH Digital - Informática para todos”, “Caminhos da Cidade”, “Colcha de Memória”, “Onde Mora a Minha História?”, os três últimos foram iniciativas voltadas para a educação patrimonial⁵.

Tendo como embasamento a premissa que diferentes espaços podem ser um agente pedagógico, foi elaborado pela Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) o “Projeto Cidade Revelada - interpretação e sinalização do patrimônio histórico e cultural” que não faz parte oficialmente do conjunto de ações da agenda das cidades educadoras. Tal proposta, porém, poderia ser considerada uma ação que cumpre alguns preceitos elencados na “Carta das Cidades Educadoras”, entre eles os que preconizam que “el gobierno municipal deberá dotar a la ciudad de los espacios, equipamientos y

4 Edgar Faure, em 1972, elaborou um relatório no qual argumentava que a cidade deveria ganhar centralidade nas ações educacionais. O “I Congresso Internacional de Cidades Educadoras”, em Barcelona, reforçou a ideia do autor que todos os agentes cidadãos são corresponsáveis e são colaboradores no processo de aprendizagem.

5 Para saber detalhes de cada um dos programas acima citados, bem como acerca de outras iniciativas realizadas na capital mineira consultar os dados disponíveis em: <http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/pubExperienciasAc.do?accio=cercar&quants=0&ce=402&pubididi=2>

servicios públicos adecuados al desarrollo personal, social, moral y cultural de todos sus habitantes [...]” (2004, p.05)⁶ e que o âmbito estatal deve fomentar o diálogo entre as gerações para a busca de projetos comuns, bem como o intercâmbio de conhecimentos entre as pessoas com faixas etárias distintas, pois o patrimônio envolve a memória, os usos e as interpretações de diversas temporalidades. As ações desenvolvidas dentro do “Projeto Cidade Revelada” são também norteadas pelo seguinte compromisso elencado na carta elaborada após o I Congresso Internacional das Cidades Educadoras:

La ciudad ha de saber encontrar, preservar y presentar su propia y compleja identidad. Ello la hará única y será la base para un diálogo fecundo en su interior y con otras ciudades. La valoración de sus costumbres y de sus orígenes ha de ser compatible con las formas de vida internacionales. De este modo podrá ofrecer una imagen atractiva sin desvirtuar su entorno natural y social.

A su vez, promoverá el conocimiento, aprendizaje y uso de las lenguas presentes en la ciudad como elemento integrador y factor de cohesión entre las personas (Idem, p.04).

O “Projeto Cidade Revelada” utilizou os semáforos para valorizar os bens culturais da capital mineira, ou seja, a partir da troca dos convencionais códigos dos dispositivos de comunicação visual para ordenar o trânsito de pedestres - que são padronizados, hoje, internacionalmente por silhuetas humanas em deslocamento com a cor verde, ou paradas na tonalidade vermelha - por desenhos com o contorno dos edifícios considerados patrimônios belo-horizontinos. Como os sinais de transeuntes com a representação de artefatos culturais - ficam próximos às construções - o olhar do passante que deseja cruzar uma via pública é instigado a decodificar os novos símbolos e torná-los inteligíveis, assim o estímulo luminoso do farol pode levá-lo a visitar o bem protegido, a rememorar os conhecimentos acerca dos casarios da cidade ou mesmo pesquisar a história e a arquitetura do entorno, bem como, posteriormente, buscar informações acerca da formação da cidade.

Os escorços semaforicos com silhuetas que retratam os bens patrimoniais da capital mineira tiveram como objetivo promover e/ou reforçar os vínculos dos cidadãos com alguns dos elementos culturais da cidade, com diferentes espaços dentro do urbano e com múltiplos valores “estampados” nas edificações belo-horizontinas. A Prefeitura de Belo Horizonte tentou, dessa maneira, criar um projeto que ajudasse a fortalecer os laços (os sentimentos) de pertença com a *urbe*. Tal iniciativa foi realizada a partir da parceria entre três entidades pertencentes à estrutura administrativa da capital mineira, a saber: a Fundação Municipal de Cultura (FMC), a Empresa Municipal de Turismo (Belotur) e a Empresa de Transportes e Trânsito de Belo Horizonte (BHTRANS).

⁶ O excerto em língua espanhola citado acima afirma que “O governo municipal deverá dotar a cidade com espaços, equipamentos e serviços públicos adequados ao desenvolvimento pessoal, social, moral e cultural de todos os seus habitantes [...]” (Tradução livre).

O projeto gráfico das máscaras dos faróis foi desenvolvido pelos técnicos da FMC juntamente com os empregados da Belotur e a implantação delas nos semáforos ficou sob responsabilidade da BHTRANS. A partir de informações levantadas durante uma conversa informal, por telefone, com o antigo gerente de semáforos e programação da BHTRANS, a confecção das películas com a representação dos monumentos não gerou custos aos cofres públicos porque a empresa possuía na época material em estoque, adquiridas em licitações realizadas anteriormente, para a manutenção periódica dos sinais luminosos para pedestres.

Os primeiros sinais luminosos foram instalados na Inglaterra, na segunda metade do século XIX, inspirados na sinalização das ferrovias. Só foram, porém, reimplantados com sistematização a partir de 1914, por causa do aumento de acidentes, seguindo, também, as mesmas cores utilizadas para os trens, ou seja, verde e vermelha. Diante desse quadro, o psicólogo e sociólogo de trânsito Karl Peglau propôs uma diferenciação no formato dos sinaleiros para automóveis a fim de facilitar o reconhecimento dos comandos para as pessoas que possuíssem dificuldade em reconhecer os matizes de coloração. Assim, ao invés três círculos luminosos, ter-se-ia um retângulo para quando o condutor tivesse que interromper percurso, uma circunferência para diminuir a velocidade porque o tráfego será interrompido e uma seta para cima para significar prosseguimento do trajeto.

A primeira ocorrência de mudança dos símbolos semaforicos de transeuntes, após a padronização mundial, foi atribuída a um projeto desenvolvido também por Peglau, na então Alemanha Oriental, em 1961. Anteriormente, a sinalização para pedestres seguia o mesmo modelo dos sinais para carros, ou seja, eram redondos com variação de coloração para parar, desacelerar ou seguir, nas cores vermelha, amarela e verde, respectivamente.

Para os pedestres, Peglau elaborou um desenho batizado de *Ampelmann* (“o homem do semáforo”) ou popularmente chamando de *Ampelmännchen* (“o homenzinho do semáforo”) para distinguir os sinais de siga e de pare. Diferentemente da primeira ideia do estudioso, a proposta para os passantes se popularizou e após a queda do muro que separava Berlim em dois regimes político-econômicos (capitalista e socialista), o *Ampelmann* se tornou um ícone da cidade unificada, sendo utilizado, hodiernamente, em diversos *souvenirs*, pois os moradores da capital alemã criaram uma afetividade por tal representação humana com um chapéu que com o passar do tempo ela se tornou um elemento identitário berlinense, ou seja, um bem do patrimônio da localidade.

A ideia da valorização patrimonial por meio da divulgação dos bens utilizando a iluminação dos postes de andantes também ocorreu em outras cidades. No município de São Paulo, por exemplo, os semáforos da região do Ibirapuera passaram a ilustrar os contornos do Monumento às Bandeiras, em julho de 2013. Realizada pela CET

(Companhia de Engenharia de Tráfego), a capital paulista substituiu 400 aparelhos nos meses seguintes, homenageando 80 pontos turísticos, como museus, teatros, praças e igrejas. Em matéria veiculada no portal G1, em 29 de julho de 2013 e 8 de agosto de 2013, bem como em matéria da Folha, de 10 de novembro de 2013 - este projeto mostrou objetivo também análogo ao da capital mineira - “enaltecer o patrimônio cultural da cidade e a sua memória” (G1, 2013; FOLHA, 2013).

O *release* elaborado pela Fundação Municipal de Cultura de Belo Horizonte fundamenta que as instalações de máscaras nos semáforos de pedestre - em substituição à tradicional sinalização com a silhueta de uma pessoa parada ou atravessando uma rua - pelo desenho que representa um bem cultural da capital mineira teve “[...] a finalidade de representar e revelar à população seus respectivos monumentos” e ainda alega que:

O projeto tem como objetivo enaltecer os principais patrimônios culturais da cidade, destacando ícones culturais consagrados patrimônios da cidade por seus valores históricos e preceitos arquitetônicos. A ideia é conduzir e despertar curiosidade na população, voltando a atenção das mesmas para um novo olhar sobre a cidade, de forma que edifique as construções que integram essa memória [sic] (FMC, 2016).

O projeto Cidade Revelada privilegiou o patrimônio material, deixando de abordar a diversidade dos grupos que vivem no espaço citadino e o caráter imaterial que toda cidade possui e que permitem analisar as tradições pretéritas - assim como as praticadas no presente. Apesar dos esforços dos entes públicos envolvidos em divulgar amplamente os bens culturais de Belo Horizonte, eles buscaram maneiras não convencionais. A escolha dos órgãos municipais, entretanto, contemplou apenas elementos do patrimônio edificado, bem como aqueles que são institucionalmente reconhecidos. Esse fato mostra que vigora, ainda, na Prefeitura de Belo Horizonte a visão clássica, ou seja, que os representantes da cultura de uma localidade são, em sua maioria, apresentados/retratados por meio dos artefatos constituídos de “pedra e cal”.

Os gestores do projeto poderiam ter escolhido como um dos elementos imateriais belo-horizontinos a “Feira de Artes, Artesanato e Produtores de Variedades”, essa acontece todos os domingos, desde 1969, (atualmente ela é montada na Avenida Afonso Pena), pois a Feira Hippie, como popularmente é conhecida, constitui-se em um evento que permeia a memória e a identidade dos moradores. As entidades envolvidas no projeto elegeram alguns locais nos quais atividades teatrais acontecem para figurarem nas máscaras semaforicas, de certa forma, representaram um aspecto imaterial da cidade que é oficialmente reconhecido como bem cultural da cidade, pois as artes cênicas é uma manifestação registrada como patrimônio pelo município, porém optou-se retratar o aspecto edificado para figurar nos semáforos.

O projeto contou com duas fases de implantação. A primeira iniciou-se no mês

de março de 2016, com a implantação das primeiras máscaras nos seguintes pontos da região central: Rua da Bahia, Avenidas Afonso Pena e Álvares Cabral, Centro de Referência da Moda, Museu da Imagem e do Som, Praça da Estação e entorno do Museu Inimá de Paula, Espaço Cento e Quatro, Conservatório da UFMG, Funarte, Prefeitura, Serraria Souza Pinto, Teatro Francisco Nunes, Teatro Marília, Cine Theatro Brasil Vallourec e Museu de Artes e Ofícios. Instalou-se, algumas, no entorno da Orla da Lagoa da Pampulha e houve, também, intervenções nas proximidades do Museu Histórico Abílio Barreto (MHAB).

A segunda etapa do projeto quinze igrejas e templos religiosos foram homenageados em 160 semáforos para pedestres. As edificações contempladas foram: 2ª Igreja Presbiteriana de Belo Horizonte, Igreja de Nossa Senhora das Dores, 1ª Igreja Batista de Belo Horizonte, Capela Nossa Senhora do Rosário, Igreja São José, Igreja Metodista do Brasil, 1ª Igreja Presbiteriana de Belo Horizonte, Capela do Instituto Metodista Izabela Hendrix, Igreja Santa Efigênia, Igreja Nossa Senhora de Fátima, Igreja Ortodoxa São Jorge, Igreja do Sagrado Coração de Jesus, Igreja de Nossa Senhora da Boa Viagem, Igreja de Nossa Senhora da Consolação e Correia e Capela da Igreja de Nossa Senhora do Líbano.

Houve um ligeiro avanço quanto aos templos escolhidos pelas entidades municipais para serem retratados nos semáforos, uma vez que não ficaram restritos bens de matriz católica, como costumeiramente foram eleitos desde os primeiros anos do trabalhos de preservação oficial, pois o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN)⁷ pautou, na maioria das vezes, pela valorização do barroco brasileiro⁸. Deixou-se de contemplar, porém, religiões não cristãs ou mesmo de matriz afro-brasileira, apesar da cidade ter em sua lista de patrimônios tombados o terreiro de Candomblé Ilê Wopo Olojukan (localizado na zona norte da Cidade)⁹

7 Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) foi fundado por meio da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, juntamente com o estabelecimento de suas atividades por intermédio do Decreto-Lei nº 25, de novembro do mesmo ano e esta norma criou também o instituto de acautelamento do patrimônio denominado “tombamento”. Tal forma de proteção legal normalmente é realizado visando a preservação e a restauração, logo tomar um bem cultural equivale a registrar, resguardar, controlar e zelar o que é de interesse do Estado e da sociedade. A Constituição Federal de 1988 reforçou tal tipo de tutela e ampliou o rol de medidas possíveis para a defesa patrimonial o seu artigo 216, § 1, que diz que: “O Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação” (BRASIL, 2008).

8 A escolha do barroco como um símbolo da “origem” da arte “genuinamente” brasileira foi realizada a partir da necessidade do governo da década de 1930 de se legitimar - pois após com o rompimento do modelo liberal precisava criar alegorias pátrias para criar uma tradição - e de conter a evasão de bens considerados importantes para a formação da identidade e da memória nacional. O barroco foi considerado pelo movimento intelectual modernista - iniciado no decênio anterior - como a primeira manifestação artística que não era apenas uma reprodução das técnicas ou uma cópia dos cânones europeus, pois os artífices barrocos inovaram nos materiais utilizados, nas técnicas (adaptadas ao meio e aos recursos disponíveis) e porque deixaram visíveis as concepções de mundo que sociedade, na qual viviam, possuíam (OLIVEIRA, 2008, p. 87).

9 No ano de 1995 - por causa das comemorações dos trezentos anos da morte de Zumbi dos Palmares - houve várias discussões acerca da necessidade de incorporar ao rol do de Patrimônio

e a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário do Jatobá (estabelecida na região do Barreiro).

A repercussão na época, segundo a BHTRANS, foi positiva, pois o número de depredações dos equipamentos semaforicos diminuiu e pode-se observar na reportagem do jornal Estado de Minas que os pedestres paravam para observar a representação dos monumentos e para baterem fotos ao lado das novas máscaras (para tirarem *selfies*). Assim, pode-se concluir que cidade de Belo Horizonte tentou encontrar maneiras e métodos para efetuar a preservação dos bens culturais, dos elementos que formam a(s) memória(s) e a(s) identidade(s) de seus moradores de maneira mais democrática, ativa e permanentemente.

Os cidadãos tiveram contato com um elemento que tinha como intuito instigar a reflexão e a compreensão dos elementos que formam a cidade e seu entorno, assim equipamentos cotidianos passaram a cumprir um papel educacional, como preconiza James Trilla Bernet (1997, p. 17), pois a relação entre a *urbe* e a educação possui três dimensões possíveis. A primeira seria quando se é capaz de “aprender na cidade”, pois esta - além dos recursos pedagógicos planejados para realizar a educação - possui mecanismo cumprem exercem papel educacional não formais e informais, bem como acontecimentos educativos ocasionais, os espaços de vivência que educam de maneira indireta, entre outros.

O segundo aspecto seria a perspectiva de “aprender acerca da cidade” porque ela é um agente de educação, permitindo, assim, que se conheça e se entenda de maneira direta elementos da cultura, dos valores, das normas, das atitudes sociais, bem como outros aspectos praticados em seu território. E o último nível seria o “aprender a cidade”, uma vez que ela contém diversos recursos educacionais que promovem uma aprendizagem acerca dela mesma. E no presente caso foram os semáforos de pedestre foram utilizadas na tentativa de promoção de ações continuadas de valorização do patrimônio, entretanto, nota-se que devido mudanças no cenário político ela não teve a terceira fase elaborada tal qual previa o projeto inicial e a salvaguarda da documentação produzida ao longo da implantação do projeto, nas três entidades envolvidas não tiveram o adequado tratamento e armazenamento.

As ações conjuntas entre diversas entidades públicas e os diferentes setores que formam a sociedade devem, portanto, ter como objetivo pensar políticas, bem como programas, que visem resultados em longo prazo, a difusão mais democrática

Cultural de Belo Horizonte bens que representavam a cultura afro-brasileira inserindo e reforçando a importância dos negros na identidade da cidade (antes agentes históricos praticamente ausentes nas narrativas oficiais da capital mineira), assim foram tombados o Terreiro de Candomblé Ilê Wopo Olojukan e a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário do Jatobá. Vale salientar que foram os locais onde as celebrações aconteciam que foram protegidos, pois o instituto do registro só viria a ser criado no ano de 2000.

dos conhecimentos acerca dos bens culturais e criação de mecanismo que tornem o acesso a produção de saberes mais universal. Dessa forma, essas políticas podem reforçar o senso de corresponsabilidade nos moradores e, conseqüentemente, gerar o fortalecimento da identidade com o local e da pertença.

REFERÊNCIAS

ABEETRANS. **Jornal da Associação Brasileira das Empresas de Engenharia de Trânsito**. Edição 10, São Paulo, maio de 2016. Disponível em: http://abeetrans.com.br/abeetrans/news/Abeetrans_News_10.pdf Acesso em: 10 de janeiro de 2019.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS. Disponível em: <http://www.edcities.org/> Acesso em: 29 de março de 2019.

BHTRANS. **Igrejas de BH agora nos semáforos**. Disponível em: <http://bhtrans.pbh.gov.br/portal/page/portal/portalpublico/Temas/Noticias/Igrejas%20de%20BH%20agora%20nos%20sem%C3%A1foros> Acesso em: 26 de novembro de 2018.

BIDCE. **Banco Internacional de Documentos das Cidades Educadoras**. Disponível em: <http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/pubExperienciesAc.do?accio=cercar&quants=0&ce=402&pubididi=2> Acesso em: 30 de março de 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Belo Horizonte: Líder, 2008.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS, 2004. Disponível em: http://www.bcn.cat/edcities/esp/carta/carta_ciudades.pdf Acesso em: 22 de fevereiro de 2017.

CIDADES EDUCADORAS. Disponível em: <https://ciudadeseducadoras.org.br/conceito/> Acesso em: 22 de fevereiro de 2019.

FOLHA. **De Masp a Pacaembu, pontos turísticos viram semáforos para pedestres em SP**. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/saopaulo/2013/11/1368698-de-masp-a-pacaembu-pontos-turisticos-viram-semaforos-para-pedestres-em-sp.shtml> Acesso em: 10 de janeiro de 2019.

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE CULTURA DE BELO HORIZONTE. **Semáforos que valorizam o patrimônio** (*Release*). Belo Horizonte: FMC, 2013. 01 p.

G1. **Semáforo para pedestres ganha novo design na região do Ibirapuera**. São Paulo, julho de 2013. Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2013/07/semaforo-para-pedestres-ganha-novo-design-na-regiao-do-ibirapuera.html> Acesso em: 10 de janeiro de 2019.

G1. **Semáforo para pedestres ganha novo design no Masp**. São Paulo, agosto de 2013. Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2013/08/semaforo-para-pedestres-ganha-novo-design-no-masp.html> Acesso em: 10 de janeiro de 2019.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

MENESES, U. B. **A psicologia social do campo do patrimônio material**. Anais do Museu Paulista, São Paulo, v. 4, p. 283-290, jan/dez. 1996.

NEGRISOLI, Lucas. **BH consumiu a si própria em poucas décadas, expondo sua desigualdade**. Portal UAI, Belo Horizonte, 18 jan. 2019. Disponível em: <https://www.uai.com.br/app/noticia/e-mais/2019/01/18/noticia-e-mais,240387/bh-consumiu-a-si-propria-em-poucas-decadas-expondo-sua->

desigualdade.shtml Acesso em: 28 de junho de 2019.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. **Cultura é patrimônio**: um guia. Rio de Janeiro: FGV, 2008.

PEREIRA, Ana Carolina. **Ações de Educação Patrimonial Realizadas pelo IEPHA-MG**: entre os anos de 2005 a 2010. Viçosa, 2017. Dissertação de Mestrado - Departamento de História - Universidade Federal de Viçosa.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da; ECKERT, Cornélia. **Cidade e suas crises, o patrimônio pelo viés da memória**. In: BARRIO, Angel Espina; MOTTA, Antônio e GOMES, Mário Hélio (Orgs.). Inovação Cultural, Patrimônio e Educação. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2009. p.188-197.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: EDUSP, 2002.

SCHLEE, Andrey Rosenthal. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Iphan 1937–2017. nº 35. Brasília: MINC, 2017.

TRILLA BERNET, Jaume. **Cidades Educadoras**: bases conceptuales. In: ZAINKO, Maria Amelia Sabbag (org.). Cidades Educadoras. Curitiba: Editora da UFPR, 1997.

WEIL, Simone. O Enraizamento. Bauru: EDUSC, 2001.

WERNECK, Gustavo. **Semáforos de Belo Horizonte ganham máscaras que reproduzem ícones históricos**. Estado de Minas, Belo Horizonte, 31 março 2016. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2016/03/31/interna_gerais,748763/semaforos-de-belo-horizonte-ganham-mascaras-que-reproduzem-icone-hist.shtml?fbclid=IwAR2dbtAZ3jPP3_8JukLNyBSZkN1RoSGschGT7qAlwnvexPDKQ7xQArBJsLc Acesso em: 22 de março de 2019.

PATRIMÔNIO CULTURAL E A HISTÓRIA LOCAL: UMA PESQUISA DO PROFHISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Data de aceite: 27/01/2020

Data de submissão: 02/11/2019

Antônia Lucivânia da Silva

E.E.M. José Alves de Figueiredo/SEDUC/Crato-CE

<http://lattes.cnpq.br/9023342565481219>

Paula Cristiane de Lyra Santos

Universidade Regional do Cariri-URCA/Crato-CE

<http://lattes.cnpq.br/0132927816872820>

RESUMO: Este artigo trata de uma pesquisa acerca da História local e patrimônio cultural no ensino de História. A metodologia adotada consistiu em aplicação de questionário com um total de 55 alunos de duas escolas localizadas no município do Crato. As respostas dos discentes forneceram pontos de partida para pensarmos sobre questões relativas ao ensino de História e da educação patrimonial. Entre outras, foram propostas as seguintes indagações: na escola você já estudou sobre patrimônio cultural? A História do seu município é tratada nas aulas? O que você sabe sobre o Beato José Lourenço e o Caldeirão da Santa Cruz do Deserto? Foi solicitado que dessem exemplos do que entendiam sobre patrimônio cultural; que bens elegeriam como dignos de serem legados às próximas gerações; e que narrassem o que sabiam sobre a História do município onde

moram, o Beato e o Caldeirão. Os dados foram tabelados em gráficos e quadros, destacando os aspectos quantitativos e qualitativos. As análises nos possibilitaram observar que apesar das dificuldades narradas pelos docentes, que se ressentem da escassez de materiais para lidar com a História local, esses temas são em boa medida, trabalhados em sala de aula, no entanto, não são percebidos pelos alunos como parte da História do seu município. Da Escola João Leandro Correia, do total de 23 alunos, 87% declararam que já estudaram sobre a comunidade do Caldeirão; 82% conseguiram escrever sobre a comunidade; 61% citaram algo sobre o Beato; 70% disseram, porém não conhecer a História do município do Crato. Na Escola Estado da Paraíba, de 32 alunos, 53% declararam já ter estudado o Caldeirão e escreveram sobre o tema, e 38%, sobre o Beato. Mas, 81% declararam não conhecer a História do município, ficando a indagação sobre o que seria na compreensão dos estudantes, a História do lugar onde residem.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História; História Local; Patrimônio Cultural

CULTURAL HERITAGE AND LOCAL HISTORY: RESEARCH CONDUCTED IN ELEMENTARY SCHOOLS AS PART OF A MASTER'S DEGREE IN HISTORY TEACHING

ABSTRACT: This article reports a study on local history and cultural heritage in the context of History teaching. The method consisted of applying a questionnaire to a total of 55 students from two schools located in the town of Crato, state of Ceará, Brazil. The students' answers prompted a reflection about relevant issues concerning history teaching and heritage education. These were some of the questions from the questionnaire: have you ever studied cultural heritage at school? Is the history of your home town addressed in class? What do you know about Beato José Lourenço and Caldeirão da Santa Cruz do Deserto? The respondents were asked to give examples of what they knew about cultural heritage, and what assets they would choose as worthy to bequeath to the next generations. They were also asked to report what they knew about the history of Crato, Beato, and Caldeirão. The data were tabulated in graphs and charts, with an emphasis on both quantitative and qualitative aspects. The analyses showed that despite the difficulties reported by the teachers, who complain about the scarcity of materials to teach the local history, these themes are, to a certain extent, addressed in the classroom. However, they are not perceived by the students as part of the history of their home town. At João Leandro Correia School, 87% of the 23 respondents stated that they had already studied about the community of Caldeirão and 82% had written about it; 61% mentioned some facts about Beato José Lourenço; 70% of them, however, said that they did not know the history of the town of Crato. At Estado da Paraíba School, 53% and 38% of the 32 responding students said they had already studied and written about the subjects of Caldeirão and Beato José Lourenço, respectively. However, 81% said that they did not know the history of the town. Therefore, one may wonder how those students perceived the history of the place where they live.

KEYWORDS: History Teaching; Local History; Cultural Heritage.

1 | INTRODUÇÃO

Neste trabalho apresentamos parte do resultado da dissertação intitulada “O Caldeirão da Santa Cruz do Deserto: Ensino de História e Educação Patrimonial” defendida em 2018 junto ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, do núcleo Universidade Regional do Cariri. Foram tratadas questões relacionadas ao Ensino de História na educação básica, tendo como ponto central a temática do patrimônio cultural e História Local a partir do Caldeirão da Santa Cruz do Deserto, comunidade liderada pelo Beato José Lourenço, em Crato-CE, entre os anos de 1926 a 1936, desbaratada por uma ação militar articulada pelas autoridades estaduais então representadas pelo governador Menezes Pimentel, General Góes de Campos Barros, Capitão Cordeiro Neto e pela Ordem dos Salesianos, integrante da Igreja Católica e herdeira das terras do Caldeirão conforme testamento feito pelo Padre Cícero, legítimo proprietário daquelas terras.

Vale ressaltar que o modelo de vida adotado pelos moradores do Caldeirão

liderados pelo Beato José Lourenço, seguidor do Padre Cícero, não condizia com os interesses da elite intelectual, católica e latifundiária, pois seguiam um lema de que “tudo era de todos e nada era ninguém”, onde cada um oferecia seu trabalho em prol da coletividade, sendo o trabalho e a oração marcantes na rotina dessa comunidade. Após sua eliminação e décadas de silenciamento da memória desse modelo de organização social, o sítio - com seus bens tangíveis - onde a referida comunidade estava localizada foi tombado pela Secretaria de Cultura do Estado do Ceará no ano de 2005 passando a integrar oficialmente o patrimônio cultural do Estado.

Como parte da metodologia da pesquisa, foi realizado um levantamento através do instrumento de questionário com discentes de 9º ano do ensino fundamental, sendo 23 alunos da Escola João Leandro Correia, 32 da Escola Estado da Paraíba e três professores (Francisca Liliam de Oliveira, Hykaro de Sousa Brígido e Ronald Figueiredo e Albuquerque Filho) de História das referidas instituições localizadas no município de Crato. As compreensões dos discentes forneceram pontos de partida para pensarmos sobre questões relativas ao ensino de História e da educação patrimonial.

Entre outras, foram propostas as seguintes indagações aos discentes: na escola você já estudou sobre patrimônio cultural? A História do seu município é tratada nas aulas? O que você sabe sobre o Beato José Lourenço e o Caldeirão da Santa Cruz do Deserto? Foi solicitado que dessem exemplos do que entendiam sobre patrimônio cultural e que narrassem o que sabiam sobre a História do município onde residem, sobre o Beato José Lourenço e o Caldeirão da Santa Cruz do Deserto.

Aos docentes através de entrevistas, lançamos perguntas que nos possibilitassem saber sobre o ensino da História Local, o patrimônio cultural, a História do Caldeirão da Santa Cruz do Deserto e seu líder José Lourenço, se tais assuntos integram o ensino de História, com que frequência, quais os desafios, as dificuldades e a importância desses temas estarem inseridos na disciplina de História.

Os dados coletados pelos questionários foram tabelados em gráficos e quadros, destacando os aspectos quantitativos e qualitativos, e as entrevistas, apresentadas e problematizadas. As análises nos possibilitaram observar que apesar das dificuldades narradas pelos docentes, que se ressentem da escassez de materiais e formação para lidar com a História Local e patrimônio cultural, esses temas são em certa medida, trabalhados em sala de aula. No entanto, nem sempre são percebidos pelos alunos como parte da História do seu município.

2 | NA ESCOLA VOCÊ JÁ ESTUDOU SOBRE PATRIMÔNIO CULTURAL? DÊ EXEMPLOS DE PATRIMÔNIO CULTURAL QUE VOCÊ CONHEÇA

Uma das indagações presente no questionário foi direcionada a saber se os

estudantes em sua trajetória escolar estudaram sobre o patrimônio cultural, solicitando em seguida que citassem exemplos de patrimônio cultural. Da Escola João Leandro Correia 56% disseram que não estudaram, 13% afirmaram já ter estudado, 26% disseram não lembrar e 5% disseram achar que não estudaram. Da Escola Estado da Paraíba, 47% afirmaram já ter estudado, 41% afirmaram não ter estudado, 3% disseram achar que já estudaram, 3% informaram que não lembravam, 3% disseram que mais ou menos e 3% deixaram em branco.

Ao solicitarmos exemplos, da Escola João Leandro Correia 13% conseguiram exemplificar, 78% disseram que não sabiam dar exemplos e 9% deixaram em branco. Já da Escola Estado da Paraíba 91% deram exemplos e 9% deixaram em branco.

Entre um total de 32 estudantes que conseguiram citar exemplos do que seria patrimônio cultural, o Caldeirão da Santa Cruz foi citado três vezes nas respostas da João Leandro Correia e doze nas da Escola Estada da Paraíba, e o Beato uma vez, o que nos provocou uma reflexão. Por que os alunos conseguiram mencionar tantas vezes o Caldeirão/Beato, se as respostas dos mesmos eram individuais? Pensamos que o fato de ao nos apresentarmos para a turma termos dito que estávamos ali solicitando a colaboração de todos mediante um questionário com perguntas sobre o Caldeirão da Santa Cruz e patrimônio cultural, tenha levado estes estudantes a darem tais exemplos.

Todavia, acreditamos que essa resposta não seria tão recorrente se a maioria dos discentes nunca sequer tivesse ouvido falar sobre Caldeirão, o que nos permite dizer que o Caldeirão como patrimônio cultural faz sentido para eles. Há uma identificação com esse bem. Nem sempre os bens tombados ou registrados gozam do reconhecimento da população, como bem ressalta Londres Fonseca (1997) acerca do patrimônio cultural como identidade do país, que diante de quase mil bens tombados, estes “funcionam mais como símbolos abstratos e distantes da nação do que como marco efetivo de uma identidade nacional com que a maioria da população se identifique e que integre a imagem externa do Brasil” (1997, p. 17), sendo mais identificado pelas telenovelas, futebol, samba e carnaval do que mesmo por estes bens instituídos. Pensamos que neste caso do Caldeirão como patrimônio cultural, faz sentido para parte significativa desses alunos e mais da metade desses colaboradores tem alguma noção do que foi o Caldeirão.

Assim, embora sabendo que o “poder simbólico dos patrimônios [...] é relativo e tem alcance limitado” (FONSECA, 1997, p. 12), os questionários nos permitiram identificar que muitos dos bens reconhecidos como patrimônio cultural do lugar onde vivem são conhecidos e reconhecidos por estes estudantes: Museu histórico do Crato, o Caldeirão da Santa Cruz, a Chapada do Araripe, o Geopark Araripe, Seminário São José, a RFFSA (Rede Ferroviária Federal S/A), Sítio Fundão, a capoeira... Dentre outros, acrescentaram alguns que apesar de não serem oficialmente reconhecidos,

têm um significado para eles, podendo citar como exemplo a Expocrato (Exposição Agropecuária do Crato), a vila da música e a estátua de Nossa Senhora de Fátima situada no Bairro Barro Branco em Crato.

A mencionada ponte de pedra integra o território do Geopark compreendendo o patrimônio ambiental. Uma das respostas “o prédio da primeira prefeitura onde D. Pedro teve alguns mandatos”, apresenta equívocos, mas para nós valeu o fato de ter identificado a antiga casa de câmara e cadeia que atualmente funciona como museu, tombado pela Secretaria Estadual de Cultura. Ao citar a estátua de Iracema, se referiu à estátua situada em Fortaleza capital do Ceará, evidenciando que os bens por eles conhecidos não se limitam aos que se situam no seu município.

Entendemos ser de grande valia tomar a História Local e o patrimônio cultural como ponto de partida e estratégia metodológica para o ensino da disciplina de História, como estratégia de aproximar a história do lugar no qual se situa o estudante e de tornar mais palpável as questões teóricas, e para tal é imprescindível fugir do viés saudosista e comemorativo, podendo assim através dos bens patrimoniais sejam locais, nacionais ou globais perceber as nuances das memórias e das identidades embutidas nos bens patrimoniais sejam eles tangíveis ou intangíveis. Enxergar o patrimônio cultural como lugar de tensões.

Ao se restringir a um olhar romantizado sobre os bens tombados ou registrados, falseamos a realidade e deixamos de explorar o potencial que ele nos oferece. O patrimônio cultural não se dá de forma natural. É um processo de construção imiscuído de tensões. Portanto, ao lidar com o patrimônio cultural na sala de aula, não basta apresentar os bens tombados e registrados, mas historicizá-los, despi-los do seu lugar de glória, buscando desvendar que memórias, histórias e identidades eles explicitam e que processos de violência escondem ou reforçam, bem como se faz necessário conhecer a trajetória histórica do conceito de patrimônio cultural, tombamento, registro, pois são históricos, e não naturais; preenchidos de subjetividades ainda quando se pretendem ser objetivos.

3 | VOCÊ CONHECE A HISTÓRIA DO MUNICÍPIO DE CRATO? CONTE UM POUCO DO QUE VOCÊ SABE SOBRE ELA.

Ao tratarmos da História Local e do patrimônio cultural, buscamos inter-relacioná-los e lançamos perguntas nos questionários direcionados ao corpo discente mediante as quais eles nos deram um apanhado do que esses alunos entendem tanto do patrimônio cultural, do Caldeirão e seu líder José Lourenço, como da História Local sem contudo utilizarmos nos questionários esse conceito, mas sim a expressão História do município de Crato, a fim de facilitar a compreensão dos alunos.

A respeito deste conceito, durante o levantamento bibliográfico, artigos

e dissertações para melhor compreendê-lo, inicialmente, percebemos certa naturalização, pois em vários artigos e algumas dissertações tratavam da História Local sem contudo aprofundar o conceito. Qual a História da História Local? A que ela se refere? O que a faz ser local?

Donner (2012) ao tratar deste conceito diferencia História Local e história local, entendendo esta como uma produção historiográfica com recorte local e aquela como um “gênero historiográfico com temática, público alvo e suas “regras” próprias” (2012, p. 223). Chama a atenção para a necessidade de evitar que a história local seja tratada como uma forma de buscar a comprovação da História Nacional, pois uma das grandes contribuições da história local é justamente a percepção das particularidades geralmente invisibilizadas pelas narrativas globalizantes que não conseguem dar conta dos desdobramentos dos processos históricos em cada localidade.

A História Local, tomada mais como os eventos e narrativas dos acontecimentos específicos de cada lugar, tanto pode ser escrita por historiadores profissionais como por amadores e segundo Donner (2012), quando escrita por amadores ela procura dar conta das especificidades de uma região ou cidade e não é produzida para a academia, mas para os grupos aos quais ela se refere.

Ao fazermos esta pesquisa de mestrado voltada para as questões do ensino de História, compreendemos que a História Local pode ser inserida no currículo escolar, desde que tratada com responsabilidade e rigor metodológico. Embora a História Local geralmente produzida por amadores lide com a memória como sinônimo de História, entendemos que essas produções podem ter grande valia no ensino podendo ser problematizadas e a partir dela serem discutidas as representações, os interesses presentes nos discursos, as memórias que essas narrativas buscam instituir e confrontar essas fontes com outras produções.

A partir de produções acadêmicas que tratam do ensino da História Local e por meio das entrevistas que realizamos com docentes de duas escolas, pudemos perceber que embora as questões regionais e locais estejam referendadas por meio dos PCNs e da BNCC, inserir as temáticas ligadas ao local no ensino de História ainda é um grande desafio. Segundo os PCNs, um dos objetivos desta disciplina é “identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços” (1998, p. 43). Entretanto, há uma carência em concretizar tal objetivo, pois conforme relataram os docentes, há escassez de produção historiográfica que contemple as questões locais, e falta de formação que venham a contribuir para com um aperfeiçoamento do fazer docente no que se refere a atingir esse objetivo estipulado pelos Parâmetros Curriculares, que é essa interligação das especificidades locais com o nacional e o global.

No que se refere à História de Crato, os entrevistados afirmaram que há poucas pesquisas sobre a História Local e quando há, não chegam até as instituições escolares, dificultando o fazer docente que necessitaria de um material mais consistente. Vale destacar, como já dito, muitas vezes o que existe de produção não está dentro do regime historiográfico acadêmico correndo assim o risco de ao inserir essa história na narrativa escolar, transformá-la em um rito de memória, ou mesmo introduzir manuais de História Local para serem consagrados como um lugar de memória (NORA, 1993), visto que a narrativa amadora produz geralmente livros “caracterizado por uma abordagem tradicional, descritiva, factualista, cronológica e pitoresca que, no mais das vezes, não tem contribuído para a formação da consciência crítica” (FERNANDES, 1995, p.48).

Ao indagarmos se conheciam a História do Crato e pedimos para narrarem um pouco do que sabiam sobre ela, obtivemos os seguintes percentuais. Escola João Leandro Correia: 70% afirmaram não saber; 26% disseram saber algo e 4% deixaram em branco. Escola Estado da Paraíba: 81% disseram não saber; 13% disseram saber; 3% afirmaram que sabiam mais ou menos e 3% deixaram em branco.

Apresentaremos aqui algumas das respostas emitidas a esta pergunta. Estudantes da Escola João Leandro Correia responderam: 1. Sim. Mais ou menos. Há muitos anos atrás o Crato era pequeno e era um distrito e agora o Crato é populoso e virou uma cidade; 2. Sim. Que de primeiro era um distrito e depois foi virando uma cidade. O Crato era uma feira de muitas coisas.

Estudantes da Escola Estado da Paraíba disseram que: 1. Sim. Que nele moravam os índios Kariri que antigamente a cidade era uma cidade bem limpa e conservada; 2. Sim. Sei que o Crato já foi maior geograficamente e com o decorrer do tempo foi diminuindo, no início era habitado pelos índios Kariri; 3. Sim. Sei que ela passou três dias independente de Portugal.

As respostas são breves, não precisam bem os fatos nem o tempo em que se deram. São vagas memórias de conteúdos estudados em suas trajetórias escolares. Foi bastante recorrente mencionar os índios Kariri como primeiros habitantes, sem, no entanto situar no tempo, utilizando as palavras “antes”, “antigamente”, “de primeiro” para se referir a um tempo longínquo. Os índios Kariri são mencionados como algo passado. Ao dizer que a cidade era limpa, é provável que tenham pensado na poluição do Rio Granjeiro, que corta o centro da cidade, dentro do qual são lançados os dejetos produzidos pela população.

Uma das respostas reconhece a dinâmica de transformação da cidade que teve ao logo do tempo suas dimensões territoriais alteradas. Menciona também um fato político que marcou a história do município que foi a participação na chamada Revolução de 1817, mediante o qual José Martiniano de Alencar proclamou a República, sendo, porém esse movimento derrotado.

4 | VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTE ESTUDAR SOBRE A HISTÓRIA DO SEU MUNICÍPIO? POR QUÊ?

Ao indagarmos sobre a importância ou não de estudar a História do município, dos 23 estudantes da turma da Escola João Leandro Correia, 91% disseram ser importante; 5% disseram não saber se é ou não importante e 4% deixaram em branco. Dos 32 colaboradores da Escola Estado da Paraíba, 94% consideraram ser importante e 6% deixaram em branco. Abaixo estão algumas das justificativas dadas pelos colaboradores.

Algumas respostas dos estudantes da Escola João Leandro Correia foram: 1. Porque sempre é bom falar de seu município, como Caldeirão, que é um lugar bem conhecido em muitos lugares; 2. Sim. Porque é o lugar onde eu moro, e sim, eu tenho todo direito de saber a História do meu município e é legal, quando meus filhos perguntarem, eu saber responder bem; 3. Sim. Porque através disso podemos saber um pouco sobre o nosso município. Exemplo. O que aconteceu naquela época, o que as pessoas fizeram, entre outras.

Estudantes da Escola Estado da Paraíba disseram: 1. Sim. Para saber das nossas raízes, nossa História, nossos antepassados para entender quem somos; 2. Sim. Para que saibamos o que foi feito, e como tudo começou; 3. Sim. Porque assim a gente aprende mais sobre a História do município e sobre as pessoas importantes que habitaram esse lugar; 4. Sim. Para sabermos o que aconteceu antes de nós e o que mudou antigamente até agora.

Uma das repostas aponta o Caldeirão como integrante da História Local, o que nos chamou a atenção, pois dos 55 participantes, a maioria, apesar de ter relatado sobre a História do Caldeirão e do Beato, disseram que não tinham conhecimento da História do seu município. Outro destaque é a compreensão do conhecimento sobre a História do seu lugar como um direito, e mesmo o conhecimento do passado como necessário para se compreender no presente e as transformações ocorridas.

Uma das respostas identifica um entendimento da História Local como uma narrativa envolvendo personagens que foram consagradas como de grande importância para o lugar. Quem seriam essas pessoas importantes? O que define se uma pessoa foi importante para o lugar? Tendo em vista a perspectiva sob a qual muitas vezes a História Local é tratada, é possível que se trate de uma espécie de comemoração, de culto aos heróis. Seria a História numa perspectiva da comemoração e da nostalgia?

Ao tratar do crescimento da busca pela História Local, Donner afirma que muitos se interessam por esta história por razões nostálgicas. “Para elas, conhecer e pesquisar sua história traz um sentido de pertença, de lugar no mundo” (2012, p. 225).

5 | O CALDEIRÃO DA SANTA CRUZ DO DESERTO E O ENSINO DE HISTÓRIA

Ao indagarmos se na escola já estudaram sobre o Caldeirão da Santa Cruz do Deserto e o Beato José Lourenço, obtivemos dos alunos da Escola João Leandro Correia os seguintes percentuais: 87% afirmaram já ter estudado; 9% não terem estudado e 4% não responderam. Dos colaboradores da Escola Estado da Paraíba 53% disseram já ter estudado; 40% disseram que não estudaram; 4% disseram achar que não e 3% deixaram em branco. Em seguida solicitamos que escrevessem um pouco sobre o Caldeirão da Santa Cruz do Deserto e sobre o Beato José Lourenço a fim de ter um mapeamento do que esses alunos sabiam a respeito deste tema.

Dos discentes da Escola João Leandro Correia 82% escreveram sobre o Caldeirão, 9% disseram que não sabiam sobre o assunto e 9% deixaram em branco. Algumas das respostas foram: 1. Que várias pessoas frequentavam lá e passou a se chamar de Caldeirão porque lá tem um buraco muito fundo, que se parece com caldeirão. Daí deram o nome de Caldeirão. 2. Eu sei que tem uma missa em uma vez no ano e tem muita gente de todos os lugares. 3. O Caldeirão foi um lugar que já foi bombardeado. E todo ano recebe várias pessoas na missa do beato São Lourenço. 4. Que lá já morou meu Padre Cícero e que lampião já passou por lá e que hoje mora um senhor. 5. Que o Beato José Lourenço foi para o Caldeirão a mando do Padre Cícero e lá formou uma comunidade socialista. E o governo não aceitou isso e mandou bombardear o Caldeirão.

Já da Escola Estado da Paraíba 53% escreveram, enquanto 25% disseram não saber e 22% deixaram em branco. Dentre as respostas, alguns disseram: 1. Sei que as terras foram doadas pelo Padre Cícero para o Beato e lá ele fez como uma vila para as pessoas, mas aconteceu uma “briga” e um prefeito não queria e acabou matando todos, amarrando, atirando, jogando bombas de cima do avião. Ainda tem pessoas vivas, e são eles que dão a entrevista. 2. Pelo que sei o Caldeirão na segunda guerra mundial foi atacado e lá moraram pessoas de grande relevância, como o Beato José Lourenço. 3. Só sei que lá é uma comunidade muito antiga da nossa região que foi criada por Beato José Lourenço. 4. Um lugar que houve guerra, os corpos de quem defendia o Caldeirão eram enterrados lá, numa capela.

Em suas narrativas os discentes demonstraram o que ficou em suas memórias de tudo o que já ouviram a respeito do tema, sendo essas memórias fragmentadas e fundidas com outros fatos históricos ocorridos em tempos e espaços diferentes, como é o caso de afirmar que o Caldeirão “na segunda guerra mundial foi atacado”. Há relatos com comprovação científica e outros advindos de ficções, das narrativas orais que se propagam e que ganham ar de veracidade, sem, no entanto haver provas.

Podemos mencionar a narrativa sobre a qual nunca tínhamos ouvido falar antes

da aplicação desse questionário, a passagem de Lampião nas terras do Caldeirão, fato este desconhecido pela historiografia. Outro ponto é a respeito do Padre Cícero - que de fato foi legítimo proprietário das terras do Caldeirão - ter residido lá, quando na realidade morava em Juazeiro do Norte-CE.

Podemos identificar mais outros equívocos das memórias que os alunos guardam do que estudaram, como é o caso da atribuição de alguns feitos ao Beato José Lourenço, que haviam sido protagonizados por outro Beato que no início dos anos de 1930 foi residir no Caldeirão, o Beato Severino Tavares, oriundo do Rio Grande do Norte, o qual não se fixou de modo permanente uma vez que saía percorrendo por vários territórios discursando sobre o fim do mundo e propagando a existência do Caldeirão, atraindo novos integrantes para esta comunidade.

Outro ponto a destacar é sobre o bombardeio e os corpos enterrados ao lado da capela de Santo Inácio de Loyola, cuja construção foi iniciada no ano de 1931 na comunidade Caldeirão. A referência ao bombardeio foi significativa em várias respostas e é este um ponto bastante polêmico havendo quem diga que o bombardeio chegou a matar centenas de integrantes do Caldeirão e quem diga não ter havido bombardeio. Entretanto, há quem entre em contradição ao negar este fato. Talvez o termo técnico mais adequado não seja esse, BOMBARDEIO, porém, segundo a pesquisadora Vera Lúcia Maia em entrevista para a construção do documentário “O Caldeirão do beato José Lourenço, documentário produzido pela TV Assembleia do Ceará (https://www.youtube.com/watch?v=sM_b1dscoi8), ao negar o bombardeio acaba afirmando que aviões fizeram voos rasantes e jogaram granadas de mão.

O episódio dos aviões fazendo voos rasantes aconteceu na Mata dos Cavalos onde parte dos ex-moradores da comunidade estavam refugiados, cerca de um ano após a desarticulação da comunidade feita pela polícia a mando do Estado, sem, no entanto, até o presente se ter condições de se afirmar com precisão se de fato houve mortes nessa operação de perseguição no ano de 1937 e o número de vítimas. Este episódio, embora seja ele o mais delicado e polêmico, é um dos mais marcantes nas memórias sobre o Caldeirão.

E quanto aos corpos dos antigos moradores, vítimas das perseguições comandadas pelo Estado e Igreja Católica, estarem sepultados na capela, é um equívoco presente na memória dos alunos seja advindo de alguma narrativa que ouviram ou da sua própria experiência de visitação a este lugar, pois logo ao lado da capela há alguns túmulos e cruzeiros, um pequeno cemitério, mas que não é jazigo dos que por ventura tenham falecido durante as perseguições de 1937.

As experiências sejam elas decorrentes dos relatos ouvidos ou recursos visuais, levam cada um a formar narrativas que muitas vezes se chocam com os fatos, não sendo necessariamente resultado de manipulações maliciosas, mas fruto inconsciente da própria memória que procura dar um sentido aquilo que vê e ouve,

sendo constantemente sujeita a reatualizações.

Alguns textos dos alunos abordam o Caldeirão no tempo presente ao dizer que “tem uma missa em uma vez no ano e tem muita gente de todo os lugares”. Apesar de não explicitar com clareza para o leitor não familiarizando com essa história, está se referindo à romaria que acontece anualmente no segundo domingo de setembro desde o ano 2000, se constituindo esse ritual como uma lembrança do passado e a construção de uma memória que busca ressaltar mais o aspecto religioso.

A romaria a partir do ano 2000 por iniciativa da Pastoral da Terra e o tombamento do Caldeirão pela SECULT através da solicitação do cineasta Rosemberg Cariry podemos dizer que o transformaram em um lugar de memória. Pensamos lugar de memória como teorizou Nora, para quem, “são lugares, com efeito nos três sentidos da palavra, material, simbólico e funcional” (1993, p. 21), havendo uma intenção em legar os poucos resquícios materiais desse passado às futuras gerações, monumentalizando os bens lá presentes. Ritos de memória acontecem nesse espaço consagrando-o como algo a ser lembrado e que por meio deles se mantem vivo e ganha significados para aqueles que os vivenciam.

Entretanto, ao lidarmos com as práticas educativas, sentimos a necessidade de problematizar os ritos e as diversas memórias construídas no passado e no presente, buscando historicizar as trajetórias das memórias do Caldeirão que sofreram diversas alterações ao longo do tempo, sendo por décadas silenciadas, negadas, vindo à tona como um passado a ser lembrado desde meados da década de 1980.

A respeito do Beato José Lourenço, líder da comunidade Caldeirão, na Escola João Leandro Correia 61% escreveram, 17% disseram não saber e 22% deixaram em branco. Algumas das respostas disseram que o Beato: 1. Ele era paraibano e chegou ao Estado do Ceará e meu padrinho Cícero enviou para o Caldeirão e lá ele ficou tomando conta. 2. Foi o Padre Cícero. 3. José Lourenço era paraibano e ele chegou ao Ceará como santo e foi santificado como “Padre Cícero”.

Na Escola Estado da Paraíba obtivemos os seguintes percentuais: 38% responderam, 37% disseram não saber e 25% deixaram em branco. Alguns disseram que o Beato: 1. Foi uma grande pessoa para vida de várias pessoas e também para a História do Crato e ajudou muita gente. 2. Era o líder do Caldeirão. 3. Foi um homem que acolheu pessoas necessitadas que sofriam fome e sede e lhes dava trabalho. 4. Não sei por exato, só sei que foi um cara que saiu da região dizendo que o mundo ia se acabar e disse para todos irem para o Caldeirão.

José Lourenço, natural de Pilões de Dentro, Paraíba nasceu no ano de 1872. Chegou a Juazeiro do Norte em 1890, passando a seguir os ensinamentos do Padre Cícero tendo este recomendado a José Lourenço que viesse ao Crato residir na zona rural sendo sua incumbência liderar homens e mulheres numa rotina de trabalho coletivo e oração no Sítio Baixa Dantas, posteriormente no Caldeirão e com o fim

desta, foi residir no Sítio União em Exu Pernambuco de 1940 até sua morte em 1946. Seu corpo jaz no Cemitério do Socorro em Juazeiro do Norte.

As respostas provocam várias reflexões sobre as compreensões desses estudantes. Ao falar sobre o Beato, o que intencionou dizer com a expressão “Foi o Padre Cícero”? Estaria afirmando que ambos eram a mesma pessoa? Ou quis estabelecer uma relação entre eles, que de fato havia, e não soube se expressar adequadamente?

“José Lourenço era paraibano e ele chegou ao Ceará como santo e foi santificado como “Padre Cícero””? Os estudantes desta turma, da Escola João Leandro, haviam estudado o tema Caldeirão uma semana antes da aplicação do questionário. A resposta mostra um conhecimento advindo da fé ou do senso comum repassado pela tradição. Apesar do contato com a narrativa científica seja pelo discurso da professora ou do livro didático, a narrativa aprendida fora da escola predominou na memória deste estudante, visto que o Padre Cícero e o Beato Lourenço não são santificados e até o presente não há ações em prol da santificação deste último. A Diocese de Crato elegeu Caldeirão como Santuário das Missões, mas não há uma defesa ou uma narrativa em prol do Beato como santo.

Apesar disso, as narrativas oficiais não possuem controle sobre as memórias submersas nas mentes das pessoas, não sendo impossível que esse aluno ou alguém que ele conheça tenham o Beato como um santo. Um pensamento resistente que não se desfez ao ter contato com o discurso historiográfico.

Uma resposta diz que José Lourenço era um padre. Lourenço foi um leigo dedicado à religião católica e por não ser padre, não agia como tal. Fazia orações e penitências juntamente com os moradores dessa comunidade, sem, contudo assumir os rituais específicos de um sacerdote, e por este motivo resolveu erguer uma capela para que padres lá fossem celebrar missas. Ainda assim, foi acusado por pessoas de fora do Caldeirão, como sendo um fetichista e adulterador do culto católico. Esse discurso foi bastante recorrente no processo de desqualificação do Beato.

6 | O ENSINO DA HISTÓRIA LOCAL EM CRATO

Já que este trabalho também trata da História Local, mencionaremos a criação da Lei municipal nº 2707/2011, que tornou obrigatório nas escolas da rede pública e privada de ensino a introdução à História do Crato “que passa a integrar o programa da matéria de história” (PREFEITURA MUNICIPAL DE CRATO, Lei 2707, 2011, p. 1), nas séries do Ensino Fundamental II.

Tornou obrigatório o hasteamento da bandeira do Município de Crato, do Estado do Ceará, a bandeira do Brasil e a execução de seus respectivos hinos, sendo este rito de memória praticado no primeiro dia útil de cada mês do ano letivo, e os hinos

serem preferencialmente cantados, sendo obrigação das instituições escolares o fornecimento das letras dos hinos, por escrito, aos estudantes.

O autor do projeto de lei nº 035 de 2011 que resultou na já citada lei foi o vereador George Macário de Brito (PSDB), aprovado por unanimidade. Segundo a justificativa do projeto,

Normalmente, no dia a dia, deixamos de cultivar as cores das nossas flâmulas e de entoarmos as letras dos nossos hinos, o que é lastimável. Este grave equívoco vem ocorrendo, nas últimas décadas, pois um instrumento indispensável, que era a Matéria de Moral e Cívica, da saudosa memória, fora equivocadamente retirada do programa das Escolas Brasileiras. Um verdadeiro tiro no peito da Pátria! [...] Ao longo dos anos, temos inclinado em divulgar a nossa Cultura, vocação natural que nos rendeu o título de Capital da Cultura. Entretanto, o Crato do alto dos seus 247 anos, possui uma rica e bela história que, injustificadamente, fora deixada à margem por todos os cratenses que, de um modo geral, são desconhecedores de sua trajetória histórica. Se este impropério, ou seja, se este insulto aos nossos antepassados perdurou até os dias atuais, será esta Lei, o instrumento que buscará a reparação deste equívoco, no mínimo, bicentenário (Projeto de lei 035, 2011, p. 3).

Mesmo com a aprovação da lei, não foram realizados esforços por parte do município em efetivar a inserção da História Local. Porém, mais do que uma preocupação com a efetivação da lei, é refletir acerca da visão de História que se pretende trabalhar na educação básica. Tal visão se apresenta totalmente em dissonância com as próprias orientações da legislação nacional e das concepções de ensino de história defendidas pelos pesquisadores da área de ensino.

Há uma perspectiva de ensino de História, por parte de quem elaborou e dos que a aprovaram, centrada na subjetividade, no senso comum e uma visão pautada na nostalgia, um saudosismo de um passado supostamente perfeito que se pretende resgatar, se constituindo na defesa de um ensino esvaziado e criticidade e instituidor de um lugar de memória única. Uma narrativa nostálgica esvaziada de tensões “seja para não enfrentar os dilemas do presente, seja para resgatar um passado reciclado, serve de porto seguro, com seus apegos a lugares e rostos conhecidos, e situações previsíveis, confortáveis e, literalmente congeladas” (PADRÓS, 2001, p. 7), servindo aos interesses de uma elite que se sente ameaçada com as discontinuidades e pequenas rupturas nas formas de interpretar o passado e lidar com o presente.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando os questionários, embora ambas as escolas integrem a rede pública municipal, existem particularidades. Os estudantes da João Leandro apenas 13% afirmaram já ter estudado sobre patrimônio cultural e apenas os mesmos 13% emitiram exemplos do que entendem ser patrimônio cultural, enquanto que na

Escola Estado da Paraíba 47% afirmaram ter estudado e um percentual maior, 91%, exemplificou patrimônio cultural.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de História orienta ser um dos objetivos “valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia” (1997, p.33). No entanto, entre tantos objetivos, demandas e dificuldades cotidianas, nem tudo é trabalhado enfaticamente.

Outra questão a ser pontuada é que as significações do currículo escolar se dá de forma subjetiva e nem sempre os alunos conseguem identificar os conteúdos que viram a longo de sua jornada escolar, podendo alguns ter estudado em alguma série anterior e não conseguir identificar como sendo patrimônio cultural. As experiências extraescolares também influenciam no aprendizado. Como visto o número de pessoas da Escola Paraíba que conseguiram dar exemplos, foi extremamente superior ao percentual dos que afirmaram já ter estudado.

Na Escola João Leandro 87% estudaram sobre Caldeirão, 82% relataram sobre Caldeirão e 61% sobre José Lourenço. Na Escola Estado da Paraíba, 53% estudaram sobre Caldeirão, 53% narraram acerca do Caldeirão e 38% relataram a respeito de José Lourenço. Foi possível verificar, como já dito, que anterior a nossa ida à Escola João Leandro, a professora havia trabalhado este assunto tendo inclusive uma página no livro didático dedicada a este assunto. Na Escola Paraíba, o tema não constava no livro didático, porém o professor já estava com uma visita agendada ao Caldeirão.

Os discentes, apesar de muitos terem escrito sobre o Caldeirão e o Beato, poucos afirmaram saber sobre a História Local, não reconhecendo o assunto por eles narrados como sendo parte desta história. É provável que essa postura se deva ao fato de ainda haver no imaginário uma ideia de História Local voltada para a narrativa de nomes, datas e fatos protagonizados pelos povos colonizadores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

Câmara Municipal de Crato-Ceará. **Lei municipal nº 2.707/2011**. Institui a História do Crato na disciplina de História nas escolas de Crato-Ceará.

Câmara Municipal de Crato-Ceará. **Projeto de lei 035, 2011**. História do Crato na disciplina de História do Ensino Fundamental II.

CARIRY, Rosemberg; HOLANDA, Firmino. **O Caldeirão da Santa Cruz do Deserto: apontamentos**

para a história. Fortaleza: Interarte, 2007.

DONNER, Sandra Cristina. **Discutindo conceitos e pensando na prática: o histórico das produções no Brasil.** In: XI ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, julho, 2012, Rio Grande do Sul. Anais. Rio Grande do Sul, 2012.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. **Um lugar na escola para a história local.** Ensino em Re-vista, v. 4, n. 1, p. 43-51, jan/dez, 1995.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil.** Rio de Janeiro: UFRN; IPHAN, 1997.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares.** São Paulo: PUC, 1993.

PADRÓS, Enrique Serra. **Usos da memória e do esquecimento na História.** Revista do programa de pós-graduação em letras. Universidade Federal de Santa Maria. Literatura e Autoritarismo, n. 22, junho, 2001.

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS

Data de aceite: 27/01/2020

Data de submissão: 28/10/2019

Carollina Carvalho Ramos de Lima

Doutora em Teoria e História Literária (UNICAMP).

Docente Adjunta da Faculdade de Educação, da
Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA).

Pesquisadora da REDEPCT.

carollinadelima@ufba.br - <https://orcid.org/0000-0003-3265-4669>

* Artigo apresentado na Anpuh Nacional, em junho de 2019.

RESUMO: O texto que ora apresento é o resultado parcial do projeto de pesquisa, “O ensino de história nas séries iniciais: práticas, saberes e formação docente”, que está em andamento e envolve tanto estudantes de graduação, quanto professores da rede municipal de Salvador. O objetivo central da pesquisa é refletir sobre a consciência histórica de professores e futuros professores “polivalentes” que atuam ou irão atuar com os conteúdos de História, mas não tiveram formação acadêmica específica na área. Para este estudo, assumo a definição de consciência histórica, formulada pelo teórico alemão Jörn Rüsen, que se apresenta através da narrativa – do relato – e que se constitui a partir da experiência, da interpretação e da necessidade de orientação para a vida prática.

Desse modo, esta investigação pretende acessar a consciência histórica dos informantes por meio das ideias que eles formulam sobre o conhecimento histórico. O tratamento dos dados obtidos vai pautar-se na análise de conteúdo e serão interpretados à luz das perspectivas teóricas da Educação Histórica, desenvolvidas por pesquisadores como Jörn Rüsen, Peter Lee, Hilary Cooper, Isabel Barca, Marília Gago e Maria Auxiliadora Schimdt.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História – Educação Histórica– Consciência Histórica.

HISTORICAL CONSCIOUSNESS

TEACHER TRAINING FOR EARLY YEARS

ABSTRACT: The text presented here is the partial result of the research project, “The teaching of history in the early grades: practices, knowledge and teacher education”, which is underway and involves both undergraduate students and teachers from Salvador’s municipal network. The main objective of the research is to reflect on the historical awareness of teachers and future “polyvalent” teachers who work or will work with the contents of history, but had no specific academic education in the area. For this study, I assume the definition of historical consciousness, formulated by the German theorist Jörn Rüsen, which is presented through the narrative - the account - and which is

constituted from experience, interpretation and the need for guidance for practical life. Thus, this investigation aims to access the informants' historical consciousness through the ideas they formulate about historical knowledge. The treatment of the obtained data will be based on content analysis and will be interpreted in the light of the theoretical perspectives of Historical Education, developed by researchers such as Jörn Rüsen, Peter Lee, Hilary Cooper, Isabel Barca, Marília Gago and Maria Auxiliadora Schimdt. **KEYWORDS:** History Teaching - Historical Education - Historical Consciousness.

1 | INTRODUÇÃO

No Brasil, os cursos de Pedagogia são relativamente recentes. Desde o Império, a formação de professores acontecia no nível médio, nos cursos normais, que depois, com o regime militar, foram transformados nos cursos de magistério ligados ao, então, Segundo Grau. Na década de 1980, no entanto, a pressão de educadores e pesquisadores da área, elevou ao nível Superior a formação de docentes no país¹, com a criação dos cursos de Licenciaturas específicas e da Pedagogia, o último, destinado à formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental, além de uma gama de outras atividades ligadas à gestão escolar (PIMENTA; FUNARI; PEDROSO; PINTO, 2017).

No século XIX, a designação de “professor polivalente” era empregada para definir o profissional que atuava na educação primária – o que hoje chamaríamos de Ensino Fundamental –, cuja responsabilidade era ensinar os conteúdos das matérias básicas, ou seja, português, matemática, ciências, geografia e história. Contudo, desde meados dos anos 2000, os documentos normativos² aboliram tal designação, embora o termo “polivalente” ainda seja empregado de maneira informal e que, na prática, o professor nos anos iniciais continue lecionando diferentes disciplinas, sem ter uma formação específica em cada área.

Em pesquisa ampla, coordenada pelos professores José C. Fusari, Selma G. Pimenta, Cristina C. A. Pedroso e Umberto de A. Pinto (2017), na qual se analisou as matrizes curriculares de 140 cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo, os pesquisadores chegaram à seguinte conclusão:

Os resultados evidenciam a insuficiência ou mesmo a inadequação dos atuais cursos de pedagogia para formar professores polivalentes, uma vez que essa formação implica diferentes saberes: domínio das diversas áreas do conhecimento que compõem a base comum do currículo nacional dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil e os meios e as possibilidades de ensiná-los, assim como a identificação de quem são os sujeitos (crianças, jovens e adultos) que aprendem e se desenvolvem nesses ambientes educacionais e escolares. Em especial, os da escola pública que, na atualidade, traduzem em seus cotidianos questões que envolvem e afligem a sociedade brasileira, marcadamente desigual,

1 Ver LDB, de 1996 e Lei nº 12.796, de 2013.

2 Ver Diretrizes Curriculares Nacionais, 2006.

A conclusão apresentada pelos pesquisadores aponta para a fragilidade dos cursos de Pedagogia, uma vez que, de maneira geral, eles oferecem uma formação “generalizante e superficial” (PIMENTA; FUNARI; PEDROSO; PINTO, 2017), devido ao espectro abrangente de funções e saberes que o futuro profissional pode vir a desempenhar ou tenha que possuir. Nesse sentido, no que tange ao ensino de História, é possível inferir que a formação oferecida não é suficiente para que, de um lado, os estudantes dominem os conteúdos previstos nos documentos oficiais, e de outro, compreendam os conceitos meta-históricos e os métodos como os quais os historiadores operam para produzir suas pesquisas.

Desse modo, no contexto de uma formação “polivalente”, entendo que é importante investigar a consciência histórica de estudantes, que apesar de não terem uma formação específica, irão atuar no ensino de História nos anos iniciais. Isto porque, os resultados permitem repensar a formação de professores, buscando estratégias de ensino que viabilizem o desenvolvimento de uma consciência histórica crítico-genética, em consonância com o que propôs Jörn Rüsen (1992, 2001, 2007 (a) (b), 2015).

Tendo como pressuposto que, ao chegar à Universidade, os estudantes trazem consigo experiências e ideias históricas e que todo esse arcabouço, apreendido em contextos escolares e não escolares, interferem nas escolhas didáticas que eles irão fazer, como professores. De modo que interessa saber: o que estudantes de Pedagogia pensam sobre a História? Qual é a importância desse componente escolar para esses futuros professores? Como eles concebem a produção do conhecimento histórico?

Responder a tais questões, a meu ver, pode contribuir para (re)pensar a formação de professores para os anos iniciais alinhada à uma outra forma de ensinar história, na qual o foco seja o desenvolvimento do “pensar historicamente” e não, somente, a transmissão de conteúdo. Entendo que qualquer intervenção teórico-metodológica no processo formativo, deve ser pensado a partir de dados empíricos e do mapeamento, no caso da História, da consciência histórica dos estudantes, a fim de que “o processo de intervenção didática possa ser mais efetivo, tendo como aporte teórico principal a epistemologia da História” (GERMINARI; BARBOSA, 2014).

A virada no ensino de história, empreendida em diferentes países da América e da Europa, é resultado de uma nova proposta didática que defende a aproximação da história ensinada nas escolas aos procedimentos investigativos da ciência histórica a fim de desenvolver nos estudantes a capacidade de ler o mundo historicamente com as ferramentas que a pesquisa científica utiliza. No entanto, como demonstraram

B. VanSledright e K. Reddy, no artigo *Crenças epistêmicas em mudança?* (2014), ensinar a “aprender a pensar historicamente é um feito difícil”, especialmente, porque os professores têm “crenças sobre a natureza do conhecimento histórico” que prejudicam e interferem no desenvolvimento dessa proposta.

Nesse sentido, considerar as ideias que licenciandos têm sobre a natureza do conhecimento histórico é fundamental para identificar a forma como eles se relacionam e formulam esse tipo de saber, além de nos permitir compreender como esses sujeitos lidam com as experiências temporais e como se orientam no tempo. Essa capacidade humana de interpretar “sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possa [se] orientar” na vida prática, Jörn Rüsen chama de consciência histórica (RUSEN, 2011, p. 57). Nessa perspectiva:

A história é um nexos significativo entre o passado, o presente e o futuro – não meramente uma perspectiva do que foi [...]. É uma tradução do passado ao presente, uma interpretação da realidade passada via uma concepção de mudança temporal que abarca o passado, o presente e a perspectivados acontecimentos futuros. Esta concepção molda os valores morais a um “corpo temporal” [...], a história se reveste dos valores morais em totalidades temporais: tradições, conceitos de desenvolvimento ou outras formas de compreensão do tempo. Os valores e as experiências estão mediados e sintetizados em tais concepções de mudança temporal (RUSEN, 2011, p.57).

Se a consciência histórica medeia a relação entre os valores morais e as experiências e serve para orientar e dar forma à identidade dos sujeitos; no caso do ensino escolar de história, a consciência histórica dos professores é determinante em suas escolhas didáticas e na maneira como abordam o conhecimento histórico em sala de aula. Nesse caso, a graduação pode incorporar novos conhecimentos e vivências, reelaborando as formas de compreensão das experiências no tempo passado para dar sentido à realidade no presente. A formação de professores de história, portanto, precisa dar condições para que os aprendizes consigam desenvolver formas de entendimento mais aprofundadas sobre o passado (VANSLEDRIGHT; REDDY, 2014). Tais formas envolvem, nos termos rüseanos, uma consciência histórica genética, na qual as experiências temporais são tidas como mutáveis, ou seja, carregadas de historicidade, de modo que a moral perde sua natureza estática. Há nesse nível de consciência, portanto, a consciência do ‘outro’, a aceitação e o reconhecimento de diferentes pontos de vistas, elementos importantes para a formação da identidade (RUSEN, 2011, p.68-71).

A consciência histórica é uma “combinação complexa que contém a apreensão do passado, regulada pela necessidade de entender o presente e presumir o futuro” (RUSEN, 2011, p. 36-37) e ela se apresenta através da narrativa que se constitui a partir da interpretação e da necessidade de orientação para a vida prática. Desse modo, esta investigação “acessou” a consciência histórica dos informantes por meio

das ideias que eles formularam sobre o conhecimento histórico. Para tanto, elaborei um questionário com perguntas abertas que levassem os informantes a exporem suas ideias sobre a história, sua importância, a relação dessa ciência com o tempo e sua forma de aprendizagem.

Em seus primeiros textos, Rüsen apresentava uma tipologia com quatro níveis de consciência, porém, à medida que suas reflexões avançaram, o teórico passou a trabalhar com a ideia de quatro tipos de geração de sentido histórico, sendo eles: tradicional, exemplar, crítico e genético. Embora apresentem níveis crescentes de complexidade, não podem ser tratados como estágios de desenvolvimento cognitivo, nem devem ser tomados como categorias hierárquicas (CERRI, 2012; CAINELLI, FAZION, 2017). Em *Razão Histórica* (2001), o autor afirma que “a constituição de sentido produzida pela narrativa histórica a partir da experiência do tempo opera-se em quatro planos: a) no da percepção de contingência e diferença no tempo; b) no da interpretação do percebido mediante a articulação narrativa; c) no da orientação da vida prática atual diante os modelos de interpretação das mudanças temporais plenos da experiência do passado e, por fim, d) no da motivação do agir que resulta dessa orientação.” (RUSEN, 2001, p.155)

As repostas obtidas nos questionários foram tomadas como narrativa histórica, porque apresentam um “modo próprio de argumentação racional” (RÜSEN, 2001, p.160). Segundo Rüsen (2001, p.160), a constituição histórica de sentido se apresenta na forma de narrativa elaborada, como é o caso dos dados que coletamos, mas também na “forma de procedimentos inconscientes que influenciam a vida concreta”. Ao analisar as respostas dos estudantes acerca do conhecimento histórico é possível problematizar a natureza dos argumentos e das perspectivas. A visão que a maioria apresentou é oriunda, principalmente, de seus percursos educacionais. Digo isso, porque em uma outra etapa da pesquisa, ao escreverem sobre como foram suas aulas de História na escola, boa parte das informantes indicou que seus professores não apresentavam versões históricas divergentes, exigiam que memorizassem informações, estabeleciam poucas relações dos temas com questões contemporâneas e optavam por aulas expositivas e monocráticas. Tais opções didáticas contribuem pouco para o desenvolvimento de uma consciência histórica crítico-genética, pois são práticas que reforçam formas tradicionais e exemplares de explicar os fenômenos históricos, nas quais, muitas vezes se negligencia a figura do(s) autor(es).

2 | O QUE PENSAM SOBRE A HISTÓRIA?

A consciência histórica é acessível e se manifesta por meio da narrativa, ou

seja, do relato. Trata-se, portanto, de uma forma estruturada de narrar o passado carregado de significado e sentido, cuja representação articula diferentes dimensões temporais, de modo que orienta o presente e cria expectativas em relação ao futuro (RÜSEN, 2001, 2007, 2015). A fim de tornar “cognoscíveis e demonstráveis os princípios determinantes das estruturas específicas de sentido presentes nas formações historiográficas e mesmo no pensamento histórico em si mesmo”, Jörn Rüsen criou uma tipologia da narrativa histórica, na qual “seu valor analítico reside igualmente em sua diferenciação lógica clara e no espaço de possibilidades que abre para os contextos complexos que abrange”. (RÜSEN, 2015, p.206-207). Desse modo, para o autor, a história pode ser narrada de modo tradicional, exemplar, genético e crítico e, a partir desses tipos ideais, analiso o *corpus* documental dessa investigação.

Como instrumento de pesquisa, optamos por um questionário com questões abertas, em consonância com o que propôs Maria Marly Oliveira (2007, p.83):

A obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador(a) deseja registrar para atender os objetivos de seu estudo. Em regra geral, os questionários têm como objetivo descrever as características de uma pessoa ou de determinados grupos sociais.

Com base no questionário formulado pela pesquisadora Marília Gago (2007), as informantes dessa primeira etapa escreveram sua opinião, respondendo à seguinte situação-problema: *Atualmente, são comuns os questionamentos acerca da necessidade de manter a História no currículo escolar. Imagine que, em uma reunião da escola, as famílias dos estudantes se manifestaram a favor da extinção das aulas de História. Que argumentos você usaria para convencê-las de que este componente é tão importante quanto Matemática e Língua Portuguesa, por exemplo?*

A partir das respostas obtidas, à luz da tipologia rüseana, construí uma categorização provisória de padrões de ideias históricas das estudantes de Pedagogia que participaram da pesquisa. Desse modo, em linha gerais, classifiquei da seguinte maneira:

a) “Conhecer as origens”

Parte significativa das estudantes apontaram que no processo formativo de seus alunos a História seria importante para que eles conhecessem suas origens. Nesse caso, nas origens se assenta a identidade pessoal e coletiva, preservadas ao longo do tempo pelo seu caráter tradicional.

b) “O passado ensina”

A maioria das informantes apresentaram justificativas pautadas na ideia de que do passado – entendido como a história – se pode extrair lições para a vida.

Nesse sentido, há uma visão de que do passado emergem exemplos positivos e negativos com os quais se pode aprender e que, portanto, conhecê-lo é fundamental para a evolução. Há entre os estudantes que enquadrei nessa categoria, um entendimento de que a história conta aquilo que realmente aconteceu, sendo uma ciência mais descritiva – do que interpretativa. Esse modo de entender, desconsidera a figura do autor – do historiador – que remonta um quadro de eventos do passado.

c) “Conhecer uma outra história”

Uma parcela menor, ao justificar a importância dos estudos históricos na Educação Básica, deu ênfase à formação do pensamento crítico, pautado, sobretudo, pela perspectiva de que é preciso conhecer uma outra história que não é contada nos livros. Em última instância, como pano de fundo, há a ideia de que existe uma “verdade histórica” que foi negligenciada pelas narrativas hegemônicas. A ideia de que a história desenvolve o pensamento crítico estaria, portanto, vinculado à capacidade negar a narrativa hegemônica.

d) “Conhecimento dinâmico”

Uma parcela, também reduzida, sinalizou que o conhecimento histórico é uma forma específica e dinâmica de ler o mundo. Para este grupo, a História é multiperspectada e (re)interpretada a partir de evidências, por isso, o componente seria fundamental para a valorização de diferentes pontos de vista e a problematização de uma narrativa única para os eventos do passado que, em última instância, contribuiriam para uma formação crítica e investigativa.

Na tabela, a seguir, apresenta as ideias históricas representativas entre as informantes em cada categoria. Os números entre parênteses indicam quantas vezes a expressão apareceu no conjunto dos dados:

| CATEGORIA | IDEIA |
|---|--|
| <p style="text-align: center;">A. “CONHECER AS ORIGENS”</p> | <p>“conhecer as origens” (6) “conhecer as origens de tudo” (3) “aprender sobre suas origens” “conhecer a origem das coisas” (4) “manter a memória dos povos” (2) “conhecer a história dos nossos ancestrais” (2) “saber sobre de onde as coisas do vem” (2) “eternizar informações” (2)</p> |

| | |
|--|--|
| <p style="text-align: center;">B. “O PASSADO ENSINA”</p> | <p>“nós podemos aprender com o passado” (10) “aprender com os erros do passado” (6) “não repetir os erros do passado” (5) “aprender com o passado” (4) “é o conhecimento daquilo que aconteceu no passado” (2) “o passado nos ensina no presente” (3) “refletir sobre nossas ações no presente” (3) “nos inspirar” (2) “não cometer os mesmos erros que nossos antepassados” (2) “não voltar a viver certas coisas” (2)</p> |
| <p style="text-align: center;">C. “CONHECER UMA OUTRA HISTÓRIA”</p> | <p>“Pensamento crítico” (5) “Conhecer uma outra história” (5) “Desconstruir o pensamento dominante” (2) “Conhecer a verdade sobre os fatos” (4)</p> |
| <p style="text-align: center;">D. “CONHECIMENTO DINÂMICO”</p> | <p>“conhecer outros modos de ver” (2) “interpretar trajetórias da humanidade.” (2) “perceber que as coisas mudam” (3) “construir a identidade” (2) “a História se constrói e se modifica” (1) “ampliar perspectivas” (1)</p> |

Pensando o conjunto dos dados, emergem outras questões: Quais as implicações da categorização apresentada? De que maneira a análise dos dados pode contribuir para (re)pensar a forma de formar professores para a Educação Básica, especialmente aqueles que irão atuar nos anos iniciais? Para responder a estas perguntas, retomo o trabalho de B. VanSledright e K. Reddy, citado no início desse texto, que aponta para a dificuldade de “aprender a ensinar historicamente”, já que professores possuem “crenças epistêmicas” que interferem em suas escolhas didáticas.

Desse modo, as respostas que as estudantes de Pedagogia deram ao serem perguntadas sobre a importância do componente de História sinalizam visões sobre a natureza do conhecimento histórico que podem influenciá-las em sua futura atuação como docente, se não forem ressignificadas ao longo do processo formativo. Por exemplo, o grupo da categoria A, acredita que a história serve para “conhecer as origens de tudo”. Nessa perspectiva, prevalece uma leitura de mundo atemporal, como se a continuidade fosse uma marca indelével desse saber, o que, em última instância, significaria pensar que somos a imagem refletida do passado. Um professor que partilhe dessa forma de ler o mundo, pode vir a fazer opções didáticas que privilegiam a exposição de uma narrativa histórica única, portadora de uma verdade inquestionável, que mantém e preserva tradições, valores e princípios que não serão contextualizados, problematizados e historicizados. A tendência é não haver espaço para que os estudantes possam criar hipóteses e formular explicações possíveis

para fenômenos históricos estudados em sala.

No caso das respostas enquadradas na categoria B, é possível que suas autoras ensinem história a partir de juízos de valor, classificando eventos do passado como bons ou ruins, já que a função desse conhecimento é fornecer lições para que os sujeitos no presente não repitam os erros de outrora. Essa forma de ler o mundo, pode levar os professores a darem ênfase a personagens históricos emblemáticos e narrativas de grandes eventos que demonstrem “regras gerais do agir”. As “regras gerais do agir” se tornam supratemporais, porque a história destacada passa a servir como exemplo para sujeitos temporalmente diversos. Essa visão, pode influenciar os professores a escolherem estratégias didáticas centradas na leitura do livro didático e na reprodução de informações presentes no material, isto porque os livros são tidos como obras exemplares pois simplificam, selecionam e sistematizam o que “deve” ser estudado pelo aluno. Além disso, como lembra Rüsen (2015, p.211), na forma de narrar exemplar “a argumentação tem força de julgar”, podendo, portanto, ser anacrônica e generalista.

Em contrapartida, o grupo C não toma eventos e personagens históricos como exemplos gerais e supratemporais que apresentam regras universais do agir, mas enfatiza a ruptura e a descontinuidade, questionando a história oficial dominante. Nas palavras de Rüsen, prioriza-se “acontecimentos, que questionam orientações históricas vigentes” (2015, p.211). O sentido histórico é questionado, de modo que o professor pode dar ênfase a abordagens históricas revisionistas, “portadoras de uma outra verdade”, que apresentam novos heróis e novas narrativas, em oposição aos elementos das narrativas hegemônicas. A ênfase nas descontinuidades pode levar os sujeitos à negação (pela negação) das explicações históricas, sem, no entanto, dar condições de que eles tencionem, contextualizem e problematizem diferentes visões sobre os mesmos temas. A visão crítica presente no grupo C também é compartilhada pelo grupo D, uma vez que o conhecimento histórico não é visto como estático, como entre as informantes do grupo A e B. Contudo, o grupo C partilha de posições unilaterais, assumindo a posição de um dos agentes do processo histórico, o que coloca em xeque o princípio de que os acontecimentos do passado têm múltiplos sentidos em decorrência de posições diversas que seus protagonistas assumem em determinada realidade (RUSEN, 2015, p.216).

O grupo D valoriza as mudanças, historicizando os eventos e os sujeitos históricos. A história é entendida como um conhecimento com variadas perspectivas, validadas pela interpretação de evidências. Isto significa que há um reconhecimento de que as explicações históricas podem ser revistas, reformuladas de acordo com novas perspectivas teóricas e procedimentos metodológicos, para além das transformações culturais, sociais e políticas que acontecem ao longo do tempo.

Ademais, observando o conjunto, alguns informantes variaram entre uma

categoria e outra. Por exemplo, uma informante iniciou dizendo que “a história era importante para conhecer as origens”, mas em uma outra passagem, ressaltou que “há formas diferentes de contar a história” e que os estudantes “precisavam aprender todas as versões”. Nesse caso, seu raciocínio histórico variou entre uma leitura tradicional e a crítica. Além disso, muitas respostas traziam a defesa do “entender o presente”, perspectiva que carrega certa ambiguidade e que ganha pleno sentido exemplar com outros complementos, tais como: “e não repetir os erros”; e “extraíndo lições”; e “em comparação com o passado”. Em outros casos, a história foi caracterizada como “enriquecedora” ou “interessante”, visões que apresentam esse conhecimento como mera curiosidade ou “cultura geral”, sem entendê-lo como uma forma específica de “ler o mundo”.

No processo de educação histórica, o professor que pretende desenvolver em seus estudantes essa capacidade de ler o mundo historicamente precisa adotar estratégias didáticas que privilegiam o trabalho de pesquisa. Desse modo, é importante que os alunos sejam estimulados a formular perguntas às fontes e fazer inferências acerca delas, bem como elaborar argumentos com base no conjunto de evidências históricas, a fim de produzir narrativas históricas válidas em acordo com os procedimentos metodológicos da ciência histórica. Por isso, a formação inicial dos futuros professores é um período fundamental para ressignificar as crenças epistêmicas e desenvolver novas formas de ensinar a história em consonância com os princípios de uma cognição histórica situada (SCHMIDT, 2009), que diferencia o processo cognitivo da ciência da História, na qual “os estados de coisas (enquanto informações das fontes) são tirados de seus contextos originais (tradicionais) de sentido e isolados como fatos verificáveis” (RUSEN, 2007(b), p. 94). Os princípios dessa cognição situada para Peter Lee (2006, 2016) são os conceitos substantivos – que “fornecem uma estrutura de organização da disciplina”, como Revolução Francesa, Colonialismo, Renascimento, Independência – e os conceitos de segunda ordem, “que marcam a forma da atividade dos historiadores em trabalhar dentro da disciplina” (por exemplo, a evidência, a mudança, o significado, os relatos). Aproximando Jörn Rüsen e Peter Lee, a professora Maria A. Schmidt sistematiza alguns elementos da natureza da cognição histórica situada na História:

- *A aprendizagem histórica é multiperspectada e baseada na ideia da interpretação histórica.* [...]. O objetivo é fazer com que os alunos estabeleçam relações cada vez mais complexas com as ideias históricas e possam se ver como produtores do conhecimento [...].

- *Existe uma estreita relação entre a aprendizagem histórica e narrativa na explicação histórica.* [...], a construção dos argumentos históricos explicativos pressupõe a análise da ação, dos agentes e do contexto onde ocorre a ação. [...].

- *A aprendizagem histórica tem como finalidade a formação da consciência histórica.* [...]. O objetivo é uma consciência critico-genética, em que a relação presente e passado seja fundamentada em narrativas mais complexas, que se apresentem em

uma orientação para a vida presente, baseados em princípios como liberdade, democracia e direitos humanos, fundamentos de uma formação para a cidadania. (SCHMIDT, 2009, p.38-39 *grifos no original*).

Nessa perspectiva, aprender a pensar historicamente não é a mesma coisa que saber História, pois “o conhecimento histórico apreendido apenas como algo dado não desenvolve a capacidade de conferir significado à História e orientar aquele que aprende de acordo com a experiência histórica” (SCHMIDT, 2009, p.40). Desse modo, a educação histórica propõe um processo formativo que vá além da retenção de conteúdos sobre o passado, porque defende que a aprendizagem histórica seja resultado da apreensão de conceitos e competências que são próprias da epistemologia da História, a fim de formar sujeitos capazes de acessar, entender e explicar o passado baseados no trabalho do historiador.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os informantes dessa pesquisa, em sua maioria, apresentaram uma percepção limitada acerca da cognição histórica, de modo que os conceitos desse campo do saber foram tratados como processos de aquisição de conhecimentos em geral e não como uma maneira específica de ler e pensar o mundo historicamente. Contudo, deve-se considerar que eles estão em formação e, neste período, irão desenvolver seus próprios entendimentos do que significa ensinar e aprender. Portanto, concordo com B. VanSledright e K. Reddy (2014), ao afirmarem que:

Se os futuros professores de história não tiverem os seus aprendizados de história escolar interrompidos nos seus cursos de graduação de história, então a estrutura típica dos programas de preparação de professores mais tradicionais dispensa pouco tempo para fomentar a mudança epistêmica significativa necessária para engajar os professores em práticas, ideias, crenças e critérios de julgamento que as pesquisas mostram melhorar o entendimento. Assim, pensamos, a lacuna que existe [...] entre como futuros professores são expostos à história antes da preparação formal de professores, por um lado, e, por outro, um entendimento da natureza de como a história trabalha epistemologicamente desde o conhecedor até o que significa conhecer.

Ensinar a ensinar história na formação inicial de professores requer construir um percurso didático, no qual os licenciandos desenvolvam competências pautadas no conhecimento histórico. Ou seja, sejam capazes de buscar a significância histórica de eventos, pessoas e fenômenos do passado, confrontar evidências históricas, desenvolver empatia histórica, construir narrativas históricas válidas e/ou estabelecer critérios de validação de outras narrativas, bem como tomar decisões éticas e humanas. Para tanto, é importante planejar o percurso didático e ao longo dele levantar dados sobre o desenvolvimento das ideias históricas dos estudantes,

a fim de que se possa conhecer a maneira pela qual os alunos relacionam novos conhecimentos com os conhecimentos que já possuem, ressignificando-os.

Por fim, queria pontar que esta primeira etapa da pesquisa tem suas limitações, especialmente, por trabalhar com um número reduzido de informantes. Ainda que provisórios, já que a investigação está em curso, os dados apresentados delineiam um conjunto de interpretações possíveis acerca da influência da consciência histórica nas escolhas didáticas de professores de história. No entanto, como é característico das pesquisas qualitativas, novas hipóteses vão sendo construídas a medida que a coleta e a análise dos dados avancem. Até o término da pesquisa, duas outras turmas de Pedagogia serão estudadas e 20 professores, de 8 escolas municipais diferentes da rede pública de Salvador, serão entrevistados. Busca-se, ao fim e ao cabo, mapear a consciência histórica de licenciandos e professores que atuam nas séries iniciais e pensar como ela pauta as escolhas deles quando planejam (no caso das estudantes) ou trabalham (no caso dos professores) com os conteúdos de história. Reflexões que, a meu ver, podem contribuir para a discussão sobre a forma de formar professores de história, no contexto de uma sociedade “desigual, multifacetada e diversa”.

REFERÊNCIAS

- BARCA, Isabel. História e diálogo entre culturas: contributos da teoria de Jörn Rüsen para a orientação temporal dos jovens. In: *Intelligere, Revista de História Intelectual*, vol.3, n.2, out.2017.
- CERRI, Luis F. Cartografias temporais: metodologias de pesquisa da consciência histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.36, n.1, p.59-81, jan/abr, 2011.
- GAGO, Marília. **Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores**. Tese (Doutorado) – Instituto de Educação, Universidade do Minho. Braga, 2007.
- LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. In: **Educar em Revista**. Curitiba, n 60, abr/jun 2016.
- OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. São Paulo: Ed. Vozes, 2007.
- PIMENTA, S. G; FUSARI, J. C; PEDROSO, C. C. A; PINTO, U. de A. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. In: **Educação e Pesquisa**, vol.43 no.1 São Paulo Jan./Mar. 2017.
- RÜSEN, Jörn. Didática: funções do saber histórico. In: **História Viva**. Brasília: Editora da UNB, 2007.
- _____. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa a consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR. 2011.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é essa?. In: BARCA, I. SCHMIDT, M. A. (orgs.) **Aprender história: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.
- VANSLEDRIGHT, B.; REDDY, K. Crenças epistêmicas em mudança? Um estudo investigativo do conhecimento entre futuros professores de história. **Tempo e Argumento**, v.6, n11, 2014.

IMAGENS EM SALA DE AULA: O USO DE PINTURAS HISTÓRICAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Data de aceite: 27/01/2020

Priscila Santos Calegari

Graduada em Bacharel e Licenciatura em História.
Centro Universitário Fundação Santo André.
priscila.calegari@hotmail.com

RESUMO: As novas perspectivas sobre os livros didáticos mostram a importância em analisá-los como fontes históricas, a medida em que estes, frutos dos processos históricos podem ser utilizados, em alguns casos, como um instrumento de controle ao propagar valores, ideologias e cultura de uma classe dominante. A proposta deste trabalho visa questionar se as pinturas do século XIX relacionadas ao capítulo sobre o processo de povoamento da América portuguesa no século XVI, nos livros didáticos destacados são utilizadas como formas de ilustração, criando permanências com o ensino de História do século XIX, ou estas contribuem para problematizar e interpretar as relações culturais e sociais dentro da sala de aula, empoderando o aluno como sujeito histórico.

Entre os livros didáticos selecionados, para esta pesquisa optou-se por três coleções que tiveram maior adesão entre as escolas

1 Segundo a lei 11.274/2006 que institui o Ensino Fundamental com duração de 9 (nove) anos compete a faixa etária de 6 a 14 anos. Os anos finais do Ensino Fundamental são ofertado aos alunos de 11 a 14 anos, correspondendo as séries que vai do período de 6ª a 9ª série.

estaduais no município de São Bernardo do Campo, no Estado de São Paulo, entre elas, o livro da editora FTD; História Sociedade & Cidadania, do autor Alfredo Boulos Júnior; livro Projeto Araribá, autoria Maria Raquel Apolinário, Coleção da Editora Moderna e o livro Vontade de Saber História 7º ano, da Editora FTD, com autoria de Marco Pellegrini, Adriana Machado Dias e Keila Grinberg.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História. Livro Didático. Leitura de Imagens

1 | INTRODUÇÃO

Para o processo de ensino e aprendizagem da disciplina de História, a Base Nacional Comum Curricular estrutura-se de modo a evidenciar quais competências os alunos estão possibilitados a desenvolver em cada etapa escolar.

Para as séries finais do Ensino Fundamental¹, o documento atribui ao aluno a possibilidade de analisar os indivíduos como atores sociais inseridos em um mundo em constante movimento de objetos e populações e com exigência de constante comunicação.

Desta forma, compete, como objetivo de aprendizagem do ensino de História, o reconhecimento sobre as principais características da sociedade e as diferentes linguagens que esta possui (linguagem oral, escrita, estética, cartográfica, técnica etc.).

Apresentadas como documentos históricos, essa diversidade de linguagens promove entre os alunos a valorização sobre diferentes tipos de registros humanos. Neste contexto, as fontes visuais (cartografia, iconografia, gráfica, fotografia) apresentam-se como um recurso pedagógico entre os livros didáticos, possibilitando ao aluno reconhecer diferenças culturais e a transformação sociocultural a partir das imagens.

As novas perspectivas sobre os livros didáticos mostram a importância em analisá-los como fontes históricas, a medida em que estes também são frutos dos processos históricos (BITTENCOURT, 2011). Assim, podem ser utilizados, em alguns casos, como um instrumento de controle ao propagar valores, ideologias e cultura de uma classe dominante. Ao historiador, cabe analisar o livro didático como um recurso pedagógico que possui um papel político na cultura escolar; identificar e problematizar os livros didáticos compreendendo que estes, como produto de uma indústria cultural, podem refletir diversos discursos entre editoras, escritores, técnicos que os produzem, alunos e professores.

Os livros didáticos assumiram uma grande relevância como uma política pública de Estado para a educação, ainda que carregados por campos de interesses divergentes. A Lei de Diretrizes e Bases, ampliou o acesso aos livros didáticos para todas as etapas da educação básica e o consolidou como uma ferramenta substancial para a prática docente e um suporte fundamental para os estudos dos alunos

Para o ensino de história, cabe destacar e questionar como as imagens, inseridas em livros didáticos são possibilidades pedagógicas de reflexão sobre os sujeitos e seus contextos; uma vez que, a sociedade imagética atribuiu a imagem a função de comunicar e transmitir informações, tornou-se uma ferramenta do conhecimento entre o homem e o mundo que o cerca, proporcionando compreender objetos, lugares e pessoas a partir das representações produzidas em diferentes contextos sociais, políticos e ideológicos, reforçando as narrativas e o imaginário histórico dos alunos.

Os procedimentos metodológicos para esta pesquisa abrangem três momentos: identificação dos processos percorridos pelo ensino de História, a partir do processo de redemocratização com as mudanças curriculares através de revisionismos historiográficos sobre a Lei de Diretrizes e Bases, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular; revisão teórica sobre o livro didático como uma ferramenta para o processo ensino-aprendizagem no ensino de História, a partir da leitura do Guia do Livro Didático – 2017 e o Edital de Convocação das

obras didáticas produzido pelo Ministério da Educação; revisão da literatura a respeito do conceito de pintura histórica e o uso destas na produção historiográfica e a consideração sobre o papel pedagógico do uso de pinturas históricas no ensino de História. No terceiro momento, esta pesquisa utilizará sobre amostragem os livros didáticos do 7º ano do Ensino Fundamental, utilizados entre as escolas da Rede Pública Estadual do Município de São Bernardo do Campo, a partir de uma análise qualitativa cujo objetivo é coletar informações referentes às imagens encontradas nos livros didáticos, apresentando: tipos de ilustração, presença e tipos de legendas, sua função didática e a presença de propostas de atividades relacionadas com as imagens e análise proposta pelo Guia do Livro Didático.

2 | BREVE PANORAMA SOBRE AS REFORMAS EDUCACIONAIS E AS MUDANÇAS OCORRIDAS NOS PROGRAMAS CURRICULARES DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA A PARTIR DO PROCESSO DE REDEMOCRATIZAÇÃO.

Com o processo de redemocratização a partir do final dos anos 70, novas reformas ocorreram na educação, dentre elas, a extinção dos Estudos Sociais e o ressurgimento dos estudos de História e Geografia como disciplinas autônomas.

A partir da década de 80, surgiram novas possibilidades de se pensar o ensino, ocorreram reformulações curriculares, a mudança no programa curricular do ensino de História voltava-se para uma revisão e análise crítica da sociedade brasileira, o reconhecimento dos conflitos e das ações políticas, o surgimento no ensino de História de sujeitos sociais antes marginalizados pelo ensino tradicional e erudito.

Durante o governo FHC, as reformas ocorridas tiveram como pano de fundo articulações com o Banco Mundial (SAVIANI, 2013) as novas reformas e práticas educacionais fundamentam-se sob um “neotecnicismo”, cujo o objetivo das mudanças curriculares desloca-se do processo educacional para os resultados.

Fundamentada nos princípios democráticos, em 1996 ocorreu a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais 9.394/96 que priorizava a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” caberia à educação básica fornecer condições para a formação comum aos estudantes quanto a capacitação para o mercado de trabalho e o exercício da cidadania. Com o objetivo em promover e garantir o ensino básico (Ensino Fundamental e Médio), sobre o contexto da reforma do ensino, caberia à União a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) formulados em 1997.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais atuaram sobre diferentes disciplinas do currículo escolar, propuseram mudanças quanto ao enfoque dos conteúdos. Com as propostas levantadas com o PCN, o ensino História contribuiu para a construção de uma identidade socialmente responsável e crítica, opõem-se à ideia que esta

é pautada no espírito patriótico, nacionalista ou elitista, preocupam-se com uma aprendizagem de caráter social e humanista e ressignificam os conceitos de cidadania e identidades a partir de uma ação coletiva e política. O perfil do professor e o do aluno, passaram por mudanças significativas a partir das propostas estabelecidas com os PCNs.

Entre 2001 e 2010, ocorreu a vigência do Plano Nacional da Educação com duração de 10 anos. O objetivo do PNE era garantir que as continuidades das políticas públicas para a educação fossem independentes dos governos.

O Plano Nacional de Educação possuiu continuidades no programa de educação durante o primeiro e segundo governo Lula. Além deste, no primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), fora lançado pelo MEC o Plano de Desenvolvimento da Educação. O objetivo do PDE era implantar melhorias na qualidade do ensino básico garantindo a universalização da educação básica e a ampliação dos acessos ao ensino superior. Durante o governo Lula, a educação fora considerada condição essencial para a cidadania.

Em seu segundo mandato, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva elaborou a Carta-Compromisso pela garantia do direito à Educação de Qualidade. Dentre as medidas estavam: a inclusão, até o ano de 2016, de todas as crianças e adolescentes na escola; a superação do analfabetismo e o estabelecimento de padrões mínimos de qualidade a todas as escolas, a fim de reduzir as desigualdades na educação.

Para o ensino de História, as mudanças advindas de um novo contexto político trouxeram contribuições significativas para o conhecimento Histórico. A Lei 10.639, sancionada em 9 de janeiro de 2003, alterava a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, incluindo no currículo oficial da Rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

Há uma importância histórica presente no reconhecimento da Lei 10.639, que passa a ser difundida, no ensino de História, uma nova mentalidade sobre a cultura afro-brasileira como constituinte da formação das identidades, novas representações sociais que rompem com a trajetória histórica de marginalização do negro na sociedade brasileira.

Em 10 de março de 2008, a lei 10.639 é alterada, e estabelece-se as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena” a partir da Lei 11. 645 que propõe reconhecer o intercâmbio cultural na formação da identidade brasileira.

Para o ensino de História, a alteração da lei promoveu mudanças relevantes à interculturalidade e à diversidade sociocultural que integram a formação da sociedade brasileira. As questões indígenas, em sua maioria, eram reduzidas em sala de aula a padrões estereotipados e o desprezo sobre as sociedades ameríndias. Desta forma,

a lei 11.645 ressignificou e promoveu avanços no que tange o conhecimento da história e da cultura indígena.

Em 2013, com a revisão sobre os PCNs, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Essa revisão integra o Plano de Desenvolvimento da Educação e legitima a concepção da Base Nacional Comum Curricular, regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases.

As mudanças curriculares para o ensino de História mostraram avanços no que tange aos discursos tradicionais ligados a uma história factual. Em oposição a esta ideia, enfatizam as diversas experiências e narrativas históricas, deslocando-se paulatinamente de uma perspectiva eurocêntrica. O ato de ensinar transforma-se em uma ação política e o conhecimento ligado ao currículo de História simboliza um campo de disputas políticas, sociais e ideológicas. Os retrocessos vividos no contexto político refletem sobre as discussões curriculares no ensino de História, este enquanto espaço de luta e resistência das demandas sociais.

3 | O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA A PARTIR DO GUIA DOS LIVROS DIDÁTICOS –PNLD 2017

Os programas de amparo e acessibilidade aos livros didáticos para os estudantes brasileiros são concepções de mudanças estruturais político-econômicas da sociedade (BATISTA & GALVÃO, 2008). Assim como as reformas curriculares, as coleções didáticas passam por constantes mudanças em suas narrativas e práticas pedagógicas, uma vez que os livros didáticos são lidos e interpretados a partir de diversos sujeitos sociais, (ROCHA, 2017).

Durante o início da República, quando o ensino de História era fortemente vinculado ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e ao Colégio Pedro II, os livros didáticos utilizados eram, em sua maioria, escritos ou traduzidos por professores do próprio Colégio. Os livros eram carregados por um conhecimento ilustrado e uma narrativa com pretensão a verdade sobre o passado.

Em períodos nos quais o ensino de História pautava-se em um projeto político de formação e consolidação de uma identidade nacional, procurava-se formar um espírito patriótico e ufanista. Na maioria das vezes, os livros didáticos compartilhavam as mesmas ideias do Estado, ligados ao contexto sócio-político na cultura escolar, poderiam ser entendidos como facilitadores para a disseminação de ideologias.

Com as constantes mudanças sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a partir dos anos 90, foram realizadas ações afirmativas como as avaliações pedagógicas, assegurando a qualidade destes e a distribuição regular dos livros didáticos para as escolas. Dentre as ações, em 1996, fora publicado o primeiro Guia do Livro Didático. O documento destaca os resultados e as metodologias para a

avaliação das coleções didáticas inscritas no Edital do Programa Nacional do Livro Didático, além disso, o Guia do Livro Didático é um facilitador para a aquisição do material didático nas escolas.

As coleções didáticas de História do Ensino Fundamental começaram a ser distribuídas em 1997, e do Ensino Médio em 2007, após a criação do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), em 2003.

O PNLD desde sua consolidação vem promovendo constantes mudanças para o ensino de História. A partir 2004, ampliam-se as dimensões de apropriação sobre o conhecimento histórico, e os livros didáticos tornaram-se as principais fontes de estudo e facilitadores de apreensão de conceitos caros ao ensino de História, separando o conhecimento histórico do conhecimento geográfico.

Guia do Livro Didático – PNLD 2017 enfatiza a importância do processo de escolha dos livros didáticos e a autonomia do professor em escolher as obras didáticas que auxiliarão seu trabalho “empodera a sua função intelectual” (BRASIL, 2017). Ao compreender as discussões sobre sua área do conhecimento, é oportunizado ao professor escolher entre os livros didáticos aquele que mais se adapta às suas práticas pedagógicas.

O documento aborda as mudanças recorrentes aos desafios da atuação pedagógica do professor de História ao se deparar com contextos de uma indústria cultural atrativa aos alunos, que representam eventos do passado através de filmes, novelas, romances, entretanto mostram-se distante para a construção de um “futuro coletivo” (BRASIL, 2017). Em sala de aula, esses contextos produzidos pela indústria cultural, em alguns casos, permitem renovações na ação pedagógica.

Além disso, o documento desperta para a mobilização e o empoderamento dos protagonismos juvenis: ampliar a construção da compreensão de sujeitos históricos, conduz os alunos a compreender que eles também contribuem para as mudanças e as construções das narrativas históricas.

3.1 Os livros didáticos selecionados entre as escolas de São Bernardo do Campo

Para análise das pinturas históricas dentro dos livros didáticos, o presente trabalho selecionou as três coleções didáticas mais adquiridas entre as escolas da rede pública estadual na cidade de São Bernardo do Campo.

Dentre as escolas estaduais do município de São Bernardo do Campo, trinta e quatro escolas selecionaram a obra didática *História Sociedade & Cidadania* da editora FTD tem como autor o historiador Alfredo Boulos Júnior, totalizando 2.839 livros desta coleção. A obra didática *Projeto Araribá*, uma obra coletiva, organizada pela editora Moderna; a elaboração do projeto fora realizada por professores de história da rede pública e particular de ensino, especialistas e mestre em História e

Educação; a editora responsável pelo *Projeto Araribá* é a professora e historiadora Maria Raquel Apolinário, fora adquirida por oito escolas do município, totalizando 707 aquisições. A terceira obra didática a ser analisada fora adquirida por cinco escolas da rede pública estadual, foram adquiridas 484 obras didáticas da coleção *Vontade de Saber História*, o livro é organizado pela editora FTD, mesma editora do livro *História Sociedade & Cidadania*. Seus autores são: Marco César Pellegrini, professor graduado em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) editor de livros da área de história; Adriana Machado Dias, professora graduada em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e especialista em História Social e Ensino de História também pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Keila Grinberg, professora graduada em História pela Universidade Federal Fluminense, Doutora em História Social também pela Universidade Federal Fluminense e professora do Departamento de História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

4 | PINTURAS HISTÓRICAS DO SÉCULO XIX INSERIDAS SOBRE O PROCESSO DE COLONIZAÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS DO 7º ANO

As pinturas históricas, como gênero artístico, são responsáveis pela formação de uma memória nacional. Para a produção de pinturas com caráter histórico, os artistas que se especializaram neste gênero, sobretudo a partir no final do século XIX e início do século XX, dialogaram constantemente com a história do Brasil difundida pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, configurando para a produção artística uma marca nacionalista. Há uma intenção oficial em se criar a partir das pinturas históricas o passado das identidades para assim consolidar através do imaginário coletivo o discurso e a valorização do sentimento nacional, sobre uma nação ainda em construção.

Durante o século XX, essas pinturas continuaram a ser incorporadas em livros didáticos como ilustrações sobre narrativas históricas. Assim, essas pinturas caracterizavam-se também com funções pedagógicas, inseridas dessa forma, na maioria dos livros didáticos, até hoje, alicerçaram uma ideia de memória nacional e incitaram os sentimentos patrióticos e nacionalistas através dos heróis nacionais consolidados em uma consciência e imaginário nacional.

Os livros didáticos, na maioria das vezes, reproduzem tradições de uma historiografia a ser debatida e desconstruída em sala de aula.

Assim ao se analisar as pinturas inseridas no capítulo sobre o processo de colonização no século XVI para os alunos do 7º ano, é importante destacar para além das legendas: observar os personagens representados, suas vestimentas, analisar quem é o artista que a produziu, seu contexto cultural, social e político,

a que período a imagem pertence e a qual período a obra retrata, a localização representada e onde a obra se encontra, são alguns dos elementos a destacar para a leitura de uma imagem.

As pinturas do final do século XIX e início do século XX, que nos materiais didáticos são inseridas no capítulo de colonização e administração da América Portuguesa, quando não problematizadas em sala de aula, questionadas sobre a sua autoria, período de produção, os motivos que levaram a sua produção, observação dos elementos humanos representados, transformam-se em uma descrição sacralizada sobre o processo de colonização do século XVI.

Uma das pinturas históricas apresentadas nos livros didáticos é a “Fundação de São Vicente” (imagem 1) de Benedito Calixto, concebido em 1900. A obra possui um caráter histórico sobre a fundação da vila de São Vicente, apresenta como sujeitos indígenas e portugueses cria-se uma ideia de “amistosidade” entre estes, o quadro “Fundação de São Vicente”, abordado nos livros didáticos *História Sociedade & Cidadania* e *Projeto História Araribá*, é atribuído de significados quando contextualizado ao seu período histórico e ao posicionamento político e social do artista.



Imagem 1: Benedito Calixto de Jesus. Fundação de São Vicente, 1900. Óleo sobre tela. Museu Paulista da Universidade de São Paulo, São Paulo.

O livro *História Sociedade & Cidadania* também apresenta a pintura “Primeira Missa do Brasil” (imagem 2), concebida por Victor Meirelles. A representação de 1862, do acervo do Museu Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro, simboliza no século XIX a representação visual do momento inaugural da nação brasileira.



Imagem 2: Victor Meirelles. Primeira Missa no Brasil, 1860. Óleo sobre tela. Museu Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Outra pintura histórica que surge entre os livros didáticos analisados é o “Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro, 1500” (imagem 3), de Oscar Pereira da Silva, aluno de Victor Meirelles na Academia Imperial de Belas Artes entre (1882- 1887). O quadro apresentado no livro didático *Vontade de Saber História* é uma representação em comemoração ao IV centenário do Descobrimento do Brasil. A pintura histórica fora encomendada por Afonso d’Escragnoille Taunay, diretor do Museu Paulista da USP, durante as comemorações do centenário da independência.



Imagem 3: Oscar Pereira da Silva. Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro, 1500, 1922. Óleo sobre tela. Museu Paulista da Universidade de São Paulo, São Paulo.

No livro *História Sociedade & Cidadania*, o autor se preocupa em ilustrar singularidades do processo de colonização do Brasil e utiliza como referências

duas pinturas históricas: uma como representação de uma narrativa e a outra como atividade de leitura de imagem.

A primeira pintura histórica apresentada no capítulo *Colonização Portuguesa: administração*, é o quadro de Benedito Calixto “Fundação de São Vicente” de 1900. O livro *História Sociedade & Cidadania* de Alfredo Boulos Junior apresenta a pintura de Benedito Calixto como uma referência ao processo de colonização do Brasil. A imagem é apresentada junto ao texto “A colonização” e estabelece a partir de uma caixa de diálogo uma leitura da tela e contextualização de sua produção.

Sobre os aspectos formais do livro didático, este apresenta imagens impressas nítidas, com legendas citando seu título, autores, ano de produção e em alguns casos localização da obra. O autor preocupou-se em estabelecer um diálogo entre o texto de colonização do Brasil e o contexto de concepção da pintura “ Fundação de São Vicente” em 1900.

Outro aspecto apresentado no livro é uma seção fixa de atividade sobre leitura de imagem. O livro apresentou o quadro “Primeira Missa do Brasil”, de Victor Meirelles, concebido em 1860 e o quadro de mesmo título produzido por Cândido Portinari em 1948. Sobre as imagens o livro destacou as diferenças entre as duas produções.

Apesar do livro se preocupar em estabelecer comparações entre as imagens e apresentar a partir de uma caixa de diálogo uma concepção sobre o contexto de produção da obra de Benedito Calixto, o livro não apresenta a partir das imagens ideias para se desconstruir os estereótipos dos povos indígenas representados nas pinturas. Da mesma forma, ao propor uma atividade de leitura de imagem, o livro apresenta questões relacionadas aos artistas e suas formas, quando poderia levar o aluno a indagar e a observar as imagens e descreve-las a partir dos sujeitos representados nos quadros, seus comportamentos, vestimentas e suas relações com o catolicismo português e paganismo indígena, representados nas obras.

No livro *Projeto Araribá*, o capítulo *A administração da América Portuguesa* também apresenta como representação do contexto de colonização a pintura histórica de Benedito Calixto ‘Fundação de São Vicente’. Na mesma página, o livro apresenta os textos: Início da colonização e As capitânicas Hereditárias, e duas caixas de textos que introduzem os conceitos de capitania hereditária e governo geral e os direitos e deveres dos donatários.

A imagem é apresentada como uma referência ao processo de colonização. Sob o aspecto técnico, o livro apresenta a imagem com uma resolução baixa diminuindo sua nitidez e qualidade; sobre legenda da obra, o livro apresenta seu título, autoria e ano de produção, entretanto não apresenta sua localização.

No que diz respeito a seu contexto de produção e sua relação com a produção do conhecimento histórico, o livro não aborda o contexto de produção ou levanta problemáticas sobre o processo de colonização visto a partir da obra, como

apresentado na caixa de texto do livro *História Sociedade & Cidadania*.

Sobre o processo de colonização representado a partir de pinturas históricas do século XIX, o livro *Projeto Araribá* apresenta a pintura como uma ilustração. Além disso a obra não destaca atividades de leituras de imagens no capítulo analisado.

O livro *Vontade de Saber História*, no capítulo *A colonização portuguesa na América*, apresenta a pintura histórica ‘Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro, 1500’, pintura de Oscar Pereira da Silva em 1922.

Apesar do livro possuir uma diversidade de imagens sobre o processo de colonização da América portuguesa, fotografias, gravuras, cartografias, o livro apresenta a pintura ‘Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro, 1500’ como uma proposta de atividade de leitura de imagem.

Sobre o aspecto técnico da imagem, o livro a apresenta de forma compacta no rodapé da página, prejudicando à leitura da legenda da imagem. Para uma análise da imagem como a que o livro propõe, estabelecendo relações com os sujeitos, observações sobre os comportamentos e os trajes que estes vestem, buscando a autoria da obra, promovendo comparações entre a carta de Caminha e a pintura, o redimensionamento da imagem favoreceria a atividade de leitura proposta pelo livro entre os alunos.

Contudo, apesar da forma como a imagem fora inserida no livro, este apresenta uma atividade de leitura e interpretação da imagem que busca desconstruir elementos e discursos sobre o processo de colonização. Além disso, propõe, ao interpretar a imagem, uma discussão e esta é uma das maneiras de se representar um acontecimento histórico, ou seja, uma fonte histórica a ser analisada. O livro didático possibilita diversas interpretações sobre o quadro, estabelecendo permanências e rupturas entre seus personagens, o seu discurso ao ser concebido a partir de um olhar do século XIX e as comparações com outras fontes.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pinturas históricas que representam o século XVI, analisadas nos livros didáticos do 7º ano do Ensino Fundamental, apresentam mais elementos de uma iconografia e de mecanismos de controle social correspondentes ao século XIX do que elementos relacionados ao século XVI.

Quando inseridas em livros didáticos, sem serem contextualizadas ou problematizadas, na maioria das vezes, essas imagens reproduzem permanências sobre valores sociais, simbólicos e culturais de uma classe dominante.

Há um potencial cognitivo ao analisar as pinturas históricas e estas como fontes para problematizações e debates em sala de aula, uma vez que as pinturas históricas possuem discursos, são documentos históricos que retratam visões de

determinada sociedade, representam processos históricos na qual grupos sociais estão inseridos e articulam o olhar do presente a partir das metodologias de análise e leituras de imagens.

Há uma relevância social ao questionar como os livros didáticos trabalham com pinturas que foram concebidas a partir de um discurso e um olhar elitista. Observar como essas imagens são reproduzidas em livros didáticos difundidos entre as escolas públicas, em sua maioria, sem de reconhecer a importância histórico-social de cada sujeito social representados nas pinturas possuem.

Observamos que o livro didático ainda possui muitas lacunas; dentre os objetos analisados estes não se comportam como completos e finalizados. O que estes carregam são ideias que junto ao trabalho do professor e do aluno possam se materializar através de discursos, debates, formações de opiniões, fortalecendo as representatividades em sala de aula.

Ao analisarmos as três principais obras didáticas selecionadas nas escolas de São Bernardo do Campo para os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, percebemos nos capítulos analisados que as pinturas históricas, em alguns casos, ainda estão inseridas nos livros didáticos como uma ilustração sobre o século XVI. Em alguns casos, possibilitando de maneira reducionista o reconhecimento de dois momentos diferentes, um enquanto representação e olhar sobre um passado histórico e, outro momento, o de produção da pintura no século XIX, identificando os discursos ideológicos de uma época através da representação dos estereótipos, reconhecendo as tensões políticas e sociais na qual estas pinturas foram concebidas.

Identificamos desdobramentos sobre os quais os livros didáticos passaram desde sua implementação como uma política educacional, a avaliação realizada pelo MEC, a produção de um Guia, e sobretudo a autonomia do professor em escolher o livro que mais se adapta ao seu projeto pedagógico mostra um avanço em ameaça

Contudo, reconhecemos o papel do professor em sala de aula, ao procurar maneiras de desobstruir as amarras fortemente impostas aos alunos através de uma violência social. Possibilitar aos estudantes, sobretudo das escolas de rede pública, uma emancipação e empoderamento enquanto sujeitos atuantes do processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931. *Revista Brasileira de História*. São Paulo. V.13 n°25/26. Set 92/ago.93.p.163-174.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes; Galvão, Ana Maria de Oliveira. Manuais escolares e pesquisa em História. In: FONSECA, Thais Nívia de Lima e; VEIGA, Cynthia Greive. *História e Historiografia da Educação no Brasil*. 1.ed. Belo Horizonte: Autentica, 2008.p.161-188.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: Fundamentos e Métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação. Programa Nacional do Livro Didático. Guia do Livro Didático: Ensino Fundamental anos finais, 2004 p.296. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/guia3.pdf> >. Acesso em: 31/07/2018.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História Sociedade & Cidadania. 3ªed. São Paulo: FTD, 2015

CAIMI, Flávia Eloisa. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerras narrativas? Revista do Lhiste, Porto Alegre, num.4, vol.3, jan/jun. 2016.

CASTRO, Isis Pimentel de. Pintura, memória e história: a pintura histórica e a construção de uma memória nacional. Revista de Ciências Humanas, Florianópolis: EDUFSC, n.38, outubro de 2005.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. História & Ensino de História. 3ª ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011.

_____ e VEIGA, Cynthia Greive. História e Historiografia da Educação no Brasil. 1.ed. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

FRANÇA, Eduardo. História e imagens. . 2ªed. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

GOMBRICH, Ernest. Arte e Ilusão, um estudo da psicologia da representação pictórica. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2007.

LIBANEO, José Carlos. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra. Fontes Visuais, Cultura Visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares. In: *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.23, nº45,pp.11-36, 2003.

PELLEGRINI, Marco César. Vontade de Saber História. São Paulo: FTD, 2009.

PROJETO ARARIBÁ: HISTÓRIA 7º ano. 3ªed. São Paulo: Moderna, 2010.

ROCHA, Helenice (org). Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil: (1930/1973). 40 ed.3ª reimpressão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 4.ed.Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Durval. Escola e Democracia: Polêmicas do nosso tempo. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

CONTESTADO EM SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA COM O 1º ANO DO ENSINO MÉDIO

Data de aceite: 27/01/2020

Gerson Luiz Buczenko

Centro Universitário Internacional Uninter

RESUMO: o presente trabalho tem como objetivo avaliar a aprendizagem histórica com base na memória de conteúdos escolares sobre a Guerra do Contestado, geralmente abordada no 9º ano da Educação Básica – Fundamental II, durante a abordagem da República Velha no Brasil. Os objetivos específicos foram definidos da seguinte forma: analisar o conceito de memória e seu valor para História; conhecer o conceito de aprendizagem histórica; buscar aproximações entre conceito de aprendizagem histórica e a forma como os Alunos do 1º Ano do Ensino Médio detêm em suas memórias a Guerra do Contestado. Como indagação de pesquisa definiu-se: os alunos do 1º Ano do Ensino Médio detêm uma aprendizagem histórica significativa dos estudos sobre o Contestado? A metodologia utilizada foi o uso de imagens iniciais ligadas ao Contestado, porém sem identificação e posteriormente de imagens com identificação, ao final da exposição de cada imagem aos Alunos escreveram uma frase ou palavra que para eles era significativa em relação à imagem. Ao final, com as imagens identificadas, foi retomado o conteúdo sobre

a Guerra do Contestado, que marca de forma indelével a História do Paraná e de Santa Catarina. Com as imagens apresentadas e as palavras e frases dos Alunos, buscou-se avaliar a presença da aprendizagem histórica sobre Contestado e o quanto este estudo foi significativo para os Alunos.

PALAVRAS-CHAVE: História; Ensino; Contestado; Aprendizagem.

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo avaliar a aprendizagem histórica com base na memória de conteúdos escolares sobre a Guerra do Contestado, geralmente abordada no 9º ano da Educação Básica – Fundamental II, durante a abordagem da República Velha no Brasil. Os objetivos específicos foram definidos da seguinte forma: analisar o conceito de memória e seu valor para História; conhecer o conceito de aprendizagem histórica; buscar aproximações entre conceito de aprendizagem histórica e a forma como os Alunos do 1º Ano do Ensino Médio detêm em suas memórias a Guerra do Contestado.

Como indagação de pesquisa definiu-se: os alunos do 1º Ano do Ensino Médio detêm uma aprendizagem histórica significativa dos

estudos sobre o Contestado? A metodologia utilizada foi o uso de imagens iniciais ligadas ao Contestado, porém sem identificação e posteriormente de imagens com identificação, ao final da exposição de cada imagem aos Alunos escreveram uma frase ou palavra que para eles era significativa em relação à imagem. Ao final, com as imagens identificadas, foi retomado o conteúdo sobre a Guerra do Contestado, que marca de forma indelével a História do Paraná e de Santa Catarina. Com as imagens apresentadas e as palavras e frases dos Alunos, buscou-se avaliar a presença da aprendizagem histórica sobre Contestado e o quanto este estudo foi significativo para os Alunos.

Ao final, com as imagens identificadas, foi explicitado a eles de forma breve o Contestado, conteúdo normalmente abordado no 9º ano - Ensino Fundamental II, durante a conhecida República Velha. Com as imagens apresentadas e as palavras e frases dos Alunos, buscou-se avaliar a presença da aprendizagem histórica sobre Contestado e o quanto este estudo foi significativo para os Alunos. Os trabalhos de Le Goff (2003), Schmidt e Cainelli (2009), Rüsen (2010) entre outros autores, contribuíram para a elaboração e finalização da presente pesquisa.

Em relação à Educação Histórica importa salientar que a Educação Histórica propõe um estudo com a aprendizagem e o ensino de História, tendo como objetivo entender as relações que alunos e professores estabelecem com o conhecimento histórico, com os conceitos e as categorias históricas (LEE, 2001). Segundo ainda o autor, a Educação Histórica divide os conceitos fundamentais em História em duas tipologias: conceitos substantivos, os conceitos da História como o conceito de industrialização e de revolução, por exemplo; conceitos de segunda ordem, que são conceitos a serem apreendidos em qualquer que seja o conteúdo como, por exemplo, continuidade, progresso, desenvolvimento, evolução, época, referindo-se à natureza da História, como explicação, interpretação e compreensão.

2 | MEMÓRIA E HISTÓRIA

Segundo Le Goff (2003, p. 469), “a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar de identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia”. Percebe-se nos ensinamentos do autor, que a memória está ligada diretamente à identidade, portanto, se não há memória do episódio do Contestado, também não ocorre o processo de identidade com o momento histórico vivido no passado.

Mais adiante o autor também traz a lume a ideia de que a memória coletiva não é somente um objeto de conquista, consolida-se também como um instrumento e

objeto de poder, nesse sentido a identidade com episódios históricos que mostram de forma clara a rebeldia à ordem hegemônica, como é caso do Contestado, não são necessariamente explicitados nos estudos das futuras gerações, como é caso, por exemplo, do debate suscitado sobre o ensino da ditadura militar na atualidade, no ensino de História no Brasil.

Desta forma destaca-se a defesa das memórias históricas, que passam pelo coletivo, pelo processo geracional e que se mantêm vivas em certas sociedades e em outras não.

As chamadas ‘memórias históricas’ também constituem capítulo importante para o grande universo da Memória Coletiva, e levam a repensar mais uma vez o seu papel na sociedade. Quando surge este vivo interesse em recuperar certas “memórias históricas”, senão no contexto de um tempo acelerado em que as identidades se veem ameaçadas? A história e a memória entrelaçam-se nas “memórias históricas” para preencher uma função importante: quando a memória viva de determinados processos e acontecimentos começa a se dissolver através do desaparecimento natural das gerações que os vivenciaram, começa a se tornar ainda mais necessário um movimento de registro destas memórias. Foi assim, por exemplo, que se intensificou o interesse pela produção das “memórias do holocausto”. Assegurar o registro desses acontecimentos tão trágicos é também uma forma de adquirir controle sobre eles, de impedir que um dia se repitam que caíam no esquecimento e que deixem de ser analisados criticamente (BARROS, 2009, p.53).

Assim, em razão da defesa da memória histórica do Contestado nos conteúdos escolares, principalmente no estado do Paraná, faz-se necessário a abordagem em sala de aula deste importante momento da História do Paraná e Santa Catarina com a devida reflexão crítica para novas gerações que chegam aos bancos escolares.

3 | APRENDIZAGEM HISTÓRICA

Em relação à aprendizagem histórica segundo Schmidt e Cainelli (2009, p.66) um dos principais significados apontados para a aprendizagem histórica “é transformar informação em conhecimentos, apropriando-se das ideias históricas de forma cada vez mais complexa, no sentido da construção de uma literacia histórica, ou seja, de seu próprio processo de alfabetização histórica significativa”.

As autoras ainda argumentam que entre os pressupostos da aprendizagem histórica, se destaca em primeiro lugar que a “História é sempre uma interpretação”, ou seja, sugere que o ensino de História deve contribuir para a constituição de uma educação histórica, capacitando os alunos a terem relações cada vez mais complexas com as ideias históricas, constituindo-os, aos poucos, como produtores de conhecimento, no sentido de recriarem relações entre a História do presente e a História do passado.

O segundo pressuposto é de que existe uma estreita relação entre História

e narrativa, no sentido de defender que existe a necessidade de construção de argumentos históricos explicativos, partindo-se da análise da ação dos agentes e do contexto onde ocorre a ação.

Assim, torna-se necessário falar de situações específicas do passado e realizar, então, sua interpretação, ressignificando o presente de forma individual e coletiva com o objetivo de construir uma orientação para a ação e intervenção na realidade social vivida.

A formação da consciência histórica também é uma das principais finalidades da aprendizagem histórica, destacando-se que o ensino de História tem por objetivo a formação de uma consciência histórica que supere as formas tradicionais e exemplares da consciência histórica, que consolidam narrativas com base na organização linear do tempo.

Na esteira da Educação Histórica Rüsen (2010, p. 43) coloca que o aprendizado histórico pode ser compreendido “como um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo”, por meio da narrativa histórica.

Schmidt e Cainelli (2009, p. 34) salientam que

Nesse sentido, o professor de História ajuda o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessário para aprender a pensar historicamente, o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançando os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar ao aluno como captar e valorizar a diversidade das fontes e dos pontos de vista históricos, levando-o a reconstruir por adução, o percurso da narrativa histórica. Ao professor cabe ensinar ao aluno como levantar problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas e problemáticas em narrativas históricas.

Neste processo mental, evidenciado pelas autoras, as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem. Assim, é perceptível que ao privilegiar o conteúdo do Contestado em sala de aula, tornando-o significativo para as gerações que chegam aos bancos escolares e, além disso, possibilitando um olhar crítico sobre a realidade vivida pela população da região contestada, bem como, sobre o comportamento das elites regionais e nacional durante o período da chamada “República Velha”, e ainda, uma visão sobre o processo de concepção e construção da ferrovia, além de outros detalhes que podem ser vivenciados pelos alunos, é plenamente possível tornar o conteúdo histórico, uma realidade aproximada dos alunos, possibilitando a eles também a reflexão, por meio de narrativas críticas em relação ao Contestado.

Corroborando este pensamento Rüsen (2010, p. 45), acrescenta que o aprendizado histórico se só cognitivo é parcial, uma vez que envolve pontos de vista emocionais, estéticos, normativos e de interesses, assim, explorar com os Alunos os conteúdos sobre o Contestado, deve ser também uma experiência que além de crítica, emocione e enalteça a galhardia do povo humilde e camponês que lutou por

seus direitos.

Segundo ainda Rüsen (2012, p. 76)

“Aprendizagem” pode ser tematizada como um processo elementar e fundamental da prática de vida como “narrativa histórica”. Esta é uma das definições mais comuns do processo de aprendizagem. Por “aprender”, entende-se usualmente um processo ou procedimento vital (não só) para os seres humanos, pelo qual são adquiridas disposições ou capacidades para agir mediante uma elaboração da experiência não extintiva, mas intencional e produtiva. Aprender é a aquisição de competências, a partir da apropriação (interpretação) da própria experiência. Nos seres humanos, ela se caracteriza por sua capacidade única de distanciar-se, objetivando seu meio ambiente, de refletir sobre si e de se objetivar ao longo da vida.

Rüsen (2010, p.85) complementa sua forma de pensar colocando que a aprendizagem histórica apresenta alguns componentes principais dos quais destaca: primeiro, que a aprendizagem histórica é o crescimento da experiência ganha a partir do passado humano; assim a aprendizagem histórica depende também da boa vontade de se selecionar experiências que tem um caráter especificamente histórico; segundo, a aprendizagem histórica aumenta a competência para encontrar significado, ou seja, nesta dimensão da aprendizagem histórica o aumento da experiência e do conhecimento é transformado numa mudança produtiva no modelo ou padrão de interpretação; terceiro, a aprendizagem histórica é um aumento da competência de orientação, assim, gera uma preocupação prática da experiência histórica significativa, ou seja, com o uso do conhecimento histórico que é organizado num modelo abrangente de sentido voltado para a organização significativa da vida prática nos processos de tempo, os quais transformam as pessoas e o mundo; quarto, as três operações da consciência histórica e as dimensões do aprendizado histórico estão intimamente relacionadas, assim, não existe uma coisa tal como uma experiência histórica, reforça o autor, sem significado, ou uma orientação histórica sem experiência, todos os modelos de interpretação estão ao mesmo tempo interessados pela experiência e pela orientação.

Outro conceito que se torna vital ao pensar sobre a aprendizagem histórica é o de significância histórica que segundo Barton e Levstik (2001, 207), “é uma construção social e também uma construção política, fato que explica a seleção de determinados conteúdos em currículos”. Selecionar e explicar um conteúdo do passado, ou seja, atribuir-lhe um significado diferenciado, colocando-o em destaque, explicita a relação que pode existir entre o conteúdo abordado e outros fatos históricos.

Para o Historiador, a significância de determinado conteúdo histórico, ganha um sentido maior uma vez que se tem como objetivo principal o aprendizado histórico, que acrescido da significância, estimula a formação de uma consciência histórica.

Para Santos (2012, 761), a significância histórica pode ser relacionada, no senso comum, com a ideia de importância ou relevância, ao significado que se atribui a um evento, personagem ou processo histórico. Desse modo, a significância atribuída à História permeia toda a interpretação, compreensão, seleção e avaliação das situações. Os alunos em sala de aula estão sempre sujeitos à significância histórica nas suas diversas fases de escolaridade. No entanto, quando desconstituída de significado, a História se torna algo desconectado da realidade para o aluno.

Dessa forma, o aprendizado histórico possibilita o agir intelectual diante de uma realidade histórica vivida que impactou um passado não muito distante, que como memória histórica procura-se que permaneça viva e objetivada para as futuras gerações.

4 | O CONTESTADO EM SALA DE AULA

Em relação à pesquisa com os Alunos do 1º Ano do Ensino Médio, à medida que se exibiam as primeiras imagens do Contestado sem identificação, era perceptível a troca de olhares de desconhecimento total do conteúdo histórico, seja por não lembrar, seja por não ter sido abordado com maior intensidade, verifica-se que o Contestado não foi uma experiência significativa, com sentido histórico, que levou aos alunos um pouco das emoções tão próprias deste momento da História local, regional e nacional.

Com as imagens finais, sobre o Mapa da Região contestada entre Paraná e Santa Catarina, por exemplo, alguns Alunos começaram a lembrar o conteúdo histórico, mas não do Contestado em sua grande riqueza de resistência e luta. No sentido de demonstrar o exercício praticado em sala de aula, em relação à Figura 1 – Intitulada Guerra do Contestado, as palavras/conceitos que mais surgiram nas respostas dos Alunos, na primeira fase, ou seja, sem a explanação do conteúdo foram: guerra, locomotiva, trabalhadores, viagem, imigrantes, soldados, ordem, pessoas armadas, soldado viajando, homens com armas, trem, grupo de soldados, pessoas no trem lotado, soldados voltando da 1ª ou 2ª Guerra, disputa, soldados que lutaram na Lapa, pessoas escravas esperando o trem.



Figura 1 - Guerra do Contestado

Fonte: Escola Educação, 2019.

Com relação à Figura 2, as palavras/conceitos que mais se destacaram foram: sertão nordestino, nordeste e lampião, população armada, gaúchos em guerra, garimpeiros, amigos, guerra de canudos, soldados maragatos, soldados, pessoas armadas, quadrilha na antiguidade, grupo armado, Maria bonita e lampião, grupo de cangaceiros, faroeste, tropeiros, cerco da Lapa, gangue, bandidos.



Figura 2 - Grupo de milicianos que trabalham em defesa de ataques dirigidos às multinacionais

Em relação à Figura 3, as palavras/conceitos que mais se evidenciaram foram: pobreza, pessoas que matam por terra, cemitério, confronto, trabalhadores sendo explorados, escravos trabalhando em lavouras, familiares ou pessoas que estão com cangaceiros, escravidão, 1ª Guerra Mundial, pessoas que tiveram que sair de suas casas, miséria, famílias que sofrem na guerra, famílias desalojadas, autoritarismo, fazendeiros e camponeses humildes, cangaço.

Assim, constata-se de imediato a pouca ou nenhuma relação realizada pelos alunos, entre as imagens apresentadas e a Guerra do Contestado, que conforme já foi evidenciado, é um conteúdo previsto no 9º ano de Ensino Fundamental, etapa anterior dos alunos que agora estão cursando o 1º ano do Ensino Médio. Por outro lado, as imagens são muito conhecidas no meio acadêmico e ainda muito presentes em livros didáticos que narram o conflito do Contestado.

Há que se destacar, porém, que em termos de período histórico, ou seja, de República Velha, e ainda de certas conformações sociais como o autoritarismo característico do Coronelismo praticado à época surgem nas palavras dos Alunos. Outro momento a se destacar é a condição social que também se expressa nas palavras dos Alunos, resultando de uma condição que é Histórica, ou seja, a exploração dos mais pobres, dos menos favorecidos, característica que marca a sociedade brasileira até os dias de hoje. A sugestão do nome de Lampião e do Cangaço por consequência, que também marca o período histórico em estudo, sugere que para alguns alunos a abordagem do Cangaço foi significativa, marcando assim, a experiência com o tempo histórico e a competência de interpretá-lo, localizando-se no tempo, possibilitando além do aprendizado a consciência histórica.



5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do presente trabalho retorna-se aos objetivos específicos inicialmente propostos, verificando-se que o conceito de memória tem seu devido valor para a História, principalmente a memória histórica, que possibilita ao aluno por meio da narrativa histórica posicionar-se diante de um fato histórico como o Contestado, por exemplo. Com relação à aprendizagem histórica defende-se que esta condição é um elemento a ser perseguido em sala de aula, de modo que o aluno possa, por meio de um processo mental, construir um sentido sobre a experiência do tempo, objetivando-o para si e para a sua História.

Em relação ao terceiro objetivo específico, pondera-se que diante da experiência realizada em sala de aula, o tema/conteúdo Contestado, se visto no ano anterior, ou seja, o 9º ano, etapa final do ensino fundamental, não se apresentou para os alunos, na primeira fase da atividade, em que os receberam as imagens sem a devida explicação, como um aprendizado histórico que fosse significativo e que produzisse uma memória histórica sobre o Contestado, no formato de um conteúdo escolar significativo.

Dessa forma, considera-se que o objetivo geral inicialmente proposto foi atendido no sentido de avaliar a aprendizagem histórica com base na memória de conteúdos escolares sobre a Guerra do Contestado, dos alunos do 1º Ano do Ensino Médio, pertencentes a um Colégio privado em município da Região Metropolitana de Curitiba. Assim, é possível responder a pergunta de pesquisa inicialmente colocada, que como se observa, há certa dificuldade por parte dos alunos em relatar, por meio de uma memória histórica, produzida, principalmente, pelo aprendizado histórico a Guerra do Contestado.

REFERÊNCIAS

BARROS, J. D. **História e memória**: uma relação na confluência entre tempo e espaço. *MOUSEION*, v. 3, n.5, Jan-Jul./2009. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/documentos/documentos/Mouseion/Vol5/historia_memoria.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2019.

BARTON, K.; LEVSTIK, L. **Explicações da significância histórica em alunos do ensino básico**. *O Estudo da História*, n. 4, p. 207-236, 2001.

ESCOLA EDUCAÇÃO. **Guerra do Contestado**: Resumo, o que foi, causas e consequências. Disponível em: <<https://escolaeducacao.com.br/guerra-do-contestado/>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

LE GOFF, J. **História e memória**. 5. ed. São Paulo: Unicamp, 2003.

LEE, P. **Progressão na compreensão dos alunos em História**. In: Barca, Isabel (Org.). *Perspectivas em Educação Histórica*. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Universidade do Minho, 2001.

MOVIMENTO SOCIAL DOS TRABALHADORES SEM TERRA (**MST**). Túnel do tempo traz os 100 anos da Guerra do Contestado na jornada de agroecologia. Disponível em:

<<http://www.mst.org.br/2015/06/12/na-14a-jornada-tunel-do-tempo-trara-historia-dos-100-anos-da-guerra-do-contestado.html>>.

Acesso em: 16 mar. 2019.

RÜSEN, J. **Aprendizado histórico**. In: SCHMIDT, M.A; BARCA, I.; MARTINS, E.R. *JÖRN Rösen e o ensino de História*. Curitiba: UFPR, 2010.

_____. **Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica**. In: SCHMIDT, M.A; BARCA, I.; MARTINS, E.R. *JÖRN Rösen e o ensino de História*. Curitiba: UFPR, 2010

_____. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

SANTOS, R.C. G. P. **O conceito de passado e sua significância histórica para professores de história e os livros didáticos recebidos no PNLEM**. *Antíteses*.v.5.n10, p. 761-782, jul./dez. 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. 2.ed. São Paulo: Scipione, 2009.

ESCRavidÃO NEGRA NO BRASIL E INTERDISCIPLINARIDADE: UMA ANÁLISE DAS COLEÇÕES DE LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E LÍNGUA PORTUGUESA

Data de aceite: 27/01/2020

Nádia Narcisa de Brito Santos

Universidade Estadual do Ceará,

Mestrado Interdisciplinar em História e Letras,
Picos – PI

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7531787515603837>

RESUMO: O nosso objeto de pesquisa é o livro didático, no qual, neste trabalho, a finalidade é pontuar aspectos acerca da escravidão negra no Brasil a partir de abordagens interdisciplinares nas coletâneas de História e Língua Portuguesa aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2018 destinado ao Ensino Médio. Os procedimentos metodológicos dessa pesquisa consistiram na análise da legislação vigente acerca dos livros didáticos e do tema em questão, assim como, das duas coleções mais adotadas da disciplina supracitada. O estudo tomou como base um roteiro semiestruturado, o qual possibilita a inclusão de novos questionamentos caso seja identificada a necessidade. Como aportes teóricos, tomamos os trabalhos de Alain Choppin (2004), Ivani Fazenda (2011), Herbert Klein (2006) e Jonh Thornton (2009). Consideramos que a mentalidade do educando acerca da sociedade e de sua identidade é construída durante o ensino escolar, e nessa

trajetória se estabelece compreensões acerca da escravidão negra no Brasil, as quais são apresentadas na escola, primordialmente, por meio do livro didático que, por sua vez, de acordo com Choppin (2004), torna-se um dispositivo de memória no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, concordamos com Fazenda (2011) ao afirmar que a interdisciplinaridade vai muito além de integrar disciplinas, pois ela requer uma interação no agir e no pensar, nesse contexto verificamos que ao interagir com literatura, história, matemática e geografia, a compreensão sobre a escravidão negra no Brasil possibilita aos discentes um novo modo de enxergar a temática, visto que ao perceber a existência de diálogo entre os saberes a construção do conhecimento torna-se significativo para o discente.

PALAVRAS-CHAVE: Livro didático; Interdisciplinaridade; Escravidão Negra no Brasil.

BLACK SLAVERY IN BRAZIL AND INTERDISCIPLINARITY: AN ANALYSIS OF THE COLLECTIONS OF PORTUGUESE HISTORY AND LANGUAGE TEXTBOOKS

ABSTRACT: Our research object is the textbook, in which, in this work, the purpose is to point out aspects about black slavery

in Brazil from interdisciplinary approaches in the collections of Portuguese History and Language approved in the National Textbook Program (PNLD).) 2018 for high school. The methodological procedures of this research consisted of the analysis of the current legislation about the textbooks and the theme in question, as well as of the two most adopted collections of the aforementioned discipline. The study was based on a semi-structured script, which allows the inclusion of new questions if the need is identified. As theoretical contributions, we take the works of Alain Choppin (2004), Ivani Fazenda (2011), Herbert Klein (2006) and Jonh Thornton (2009). We consider that the learner's mentality about society and its identity is built during school education, and this trajectory establishes understandings about black slavery in Brazil, which are presented in school, primarily through the textbook that, by In turn, according to Choppin (2004), it becomes a memory device in the teaching-learning process. In this sense, we agree with Fazenda (2011) in stating that interdisciplinarity goes far beyond integrating disciplines, as it requires an interaction in acting and thinking, in this context we find that when interacting with literature, history, mathematics and geography, understanding about Black slavery in Brazil provides students with a new way of seeing the theme, since by realizing the existence of dialogue between knowledge, the construction of knowledge becomes significant for the student.

KEYWORDS: Textbook; Interdisciplinarity; Black Slavery in Brazil.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é parte do que está sendo desenvolvido em nossa dissertação no Mestrado Acadêmico Interdisciplinar em História e Letras na Universidade Estadual do Ceará, na Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central, Campus de Quixadá. Sendo assim, o que apresentamos são pontuações de uma pesquisa em curso.

O nosso objeto de pesquisa é o livro didático, no qual, neste trabalho, a finalidade é pontuar aspectos acerca da escravidão negra no Brasil a partir de abordagens interdisciplinares. Para isso, utilizamos as duas coletâneas mais adotadas de História e Língua Portuguesa aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2018 destinado ao Ensino Médio. Com a finalidade de estabelecer a interdisciplinaridade, as coletâneas cumprem esse critério do Edital do PNLD/2018 das seguintes formas: a) interdisciplinaridade a partir da temática do texto estudado; b) na execução de atividade teórico-prática; c) nas interconexões com site, livros, filmes; d) pela retomada de contextos sócio-histórico; e) com especificações no Manual do Professor.

Os procedimentos metodológicos dessa pesquisa consistiram na análise bibliográfica a respeito da temática, da legislação vigente acerca dos livros didáticos, assim como, das coleções supracitadas. A escolha dos livros se deu pela verificação dos dados estatísticos disponibilizados pelo Fundo Nacional de Educação (FNDE),

sendo as coletâneas: *História, Sociedade & Cidadania* de Alfredo Boulos Júnior (2016); *História Global* do autor Gilberto Cotrim (2016); *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* de William Cereja (2016, et. al.); *Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem* dos autores Wilton Ormundo (2016) e Cristiane Siniscalch (2016). Doravante iremos designar siglas para indicar cada coletânea, na qual L refere-se a livro, H a História, P a Língua Portuguesa, 1 para a coleção em primeiro lugar em tiragens e 2 para a em segundo lugar em tiragens¹.

Ressaltamos, ainda, que este estudo tomou como base um roteiro semiestruturado, o qual possibilita a inclusão de novos questionamentos caso seja identificada a necessidade. Como aportes teóricos, tomamos os trabalhos de Alain Choppin (2004), Ivani Fazenda (2011), Herbert Klein (2006) e Jonh Thornton (2009).

A ESCRAVIDÃO NEGRA NO BRASIL

Desde 2001 a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), declarou o tráfico e a escravidão como crimes contra a humanidade, dentre os tipos de escravidão se enquadram as realizadas por cor, em especial as iniciadas pelo oceano atlântico no século XV da África para as Américas (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS DO BRASIL, 2018). Entre meados do século XVI ao XIX, período convencionalmente denominado de colonial e imperial, o Brasil ligou-se a África de maneira excruciante pela via da escravidão negra africana.

As escravas e escravos negros africanos vindos para o Brasil eram procedentes das Áfricas Ocidental e Central. Angola, Luanda, Benguela, Kasanje e Congo eram alguns dos lugares de origem da mão de obra escravizada entre os séculos XVI e XIX nas terras brasílicas. Na travessia do oceano atlântico, a negra e o negro carregavam em seu coração traumas: o primeiro, o conflito de sua captura para a escravização; o segundo, a condução em condições precárias a América, um mundo visto como o dos mortos por este sujeito, uma vez que, levava em conta que o cheiro do português era forte assemelhando-se ao odor da putrefação de cadáveres, isto é da morte (KLEIN, 2006). Segue-se uma reprodução – de Johann Moritz Rugendas, 1827 – dos porões dos navios nos quais estes sujeitos eram transportados.

1 Número de tiragens: A coleção *História, Sociedade & Cidadania* teve os seguintes números de tiragens no 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio, respectivamente: 657.825, 539.643 e 469.999; *História Global* com 417.558, 335.622, 288.124, em cada ano do Ensino Médio; *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* com 1.159.823, 944.060 e 818.143, no 1º, 2º e 3º ano, respectivamente; A coletânea *Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem* teve 435.794, 351.488 e 304.625, para 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio, respectivamente. (FNDE – Serviço de Informação ao Cidadão).

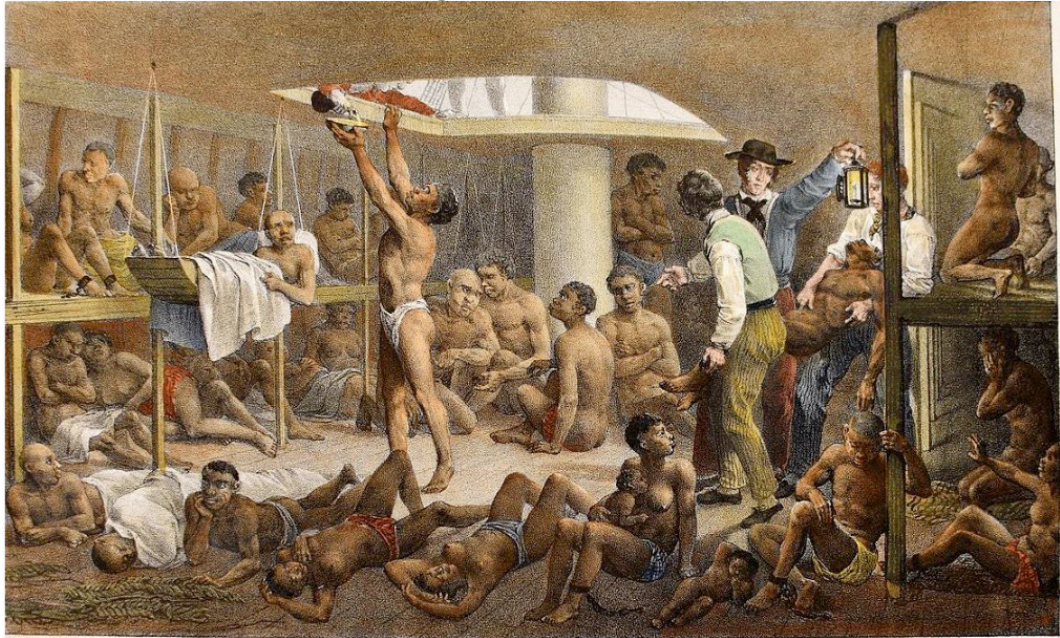


Figura 1 – Os negros no fundo do porão, em gravura de 1827 por Johann Moritz Rugendas
Fonte: CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN, 2016a, p. 227.

Nos porões escuros e pequenos negras e negros escravizados conviviam amontoados durante a travessia, sob a supervisão dos traficantes de escravos. A imagem em evidência está presente nas coleções LP1 e LH2. No LP1 a iconografia é utilizada para discutir a historicidade dos preconceitos e desigualdades no que tange aos brasileiros de cor escura. Nessa perspectiva, busca apoio nos conteúdos da disciplina de História para refletir a respeito do preconceito para com negras e negros na contemporaneidade (FAZENDA, 2011).

Ademais, o tráfico também é explorado no LP2 e LH2 tomando como artifício o poema *O navio negreiro* de Castro Alves, eis alguns trechos mencionados pelas coletâneas:

Senhor Deus dos desgraçados!
Dizei-me vós, Senhor Deus!
Se é loucura... se é verdade
Tanto horror perante os céus?!
Ó mar, por que não apagas
Co'a esponja de tuas vagas
De teu manto este borrão?
[...]
(COTRIM, 2016b, p. 46).

[...]
Negras mulheres, suspendendo às tetas
Magras crianças, cujas bocas pretas
Rega o sangue das mães:
Outras, moças... mas nuas, espantadas,
No turbilhão de espectros arrastadas,

Em ânsia e mágoa vãs.
[...]
Presa nos elos de uma só cadeia
A multidão faminta cambaleia,
E chora e dança ali!
[...]
No entanto o capitão manda a manobra
E após, fitando o céu que se desdobra
Tão puro sobre o mar,
Diz do fumo entre os densos nevoeiros:
“Vibrai rijo o chicote, marinheiros!
Fazei-os mais dançar!...”
[...]
(SINISCALCHI; ORMUNDO, 2016b, p. 48).

Ambos os volumes procuram dialogar de maneira interdisciplinar entre Literatura e História ao concatenarem a análise da poesia com o contexto de escravidão no Brasil. A proposta do LP2 é que o discente analise o tema do poema e reflita sobre as rimas e métrica, o exemplar LH2 ressalta o poema enquanto documento passível de se conhecer a história, assim como solicita ao discente, através de perguntas, a significação e sentido de algumas palavras na poesia.

Nesse sentido, cada disciplina realiza a interdisciplinaridade a partir do olhar de seu campo de estudo sobre a outra disciplina (FAZENDA, 2011). O poema *O navio negreiro* recorre a hiperbóles, exclamações e reticências, atributos marcantes na poesia de Castro Alves, o poeta conhecido como abolicionista partilha de um sentimento humanitário pela realidade escravagista, ao descrever, via memórias de negras e negros escravizados de sua infância, as condições e sentimentos vivenciados na travessia oceânica.

A coletânea LP1 dedica a abertura de um capítulo para tratar da extinção do tráfico negreiro em 1850, além do surgimento de posicionamentos contrários à escravidão. Nessa contextualização afirma advir à terceira geração romântica que levava em consideração a relação do eu com o outro, do mundo interior e exterior. Para ilustrar essa assertiva o LP1 assevera a influência do poema *O navio negreiro* de Castro Alves a música *Todo camburão tem um pouco de navio negreiro* do grupo O Rappa, realizando, desse modo, um diálogo com a Arte ao propor a análise da referida música.

O poeta Castro Alves, também narra, agora no LH2 a saudade e tristeza sentidas nas senzalas, por meio do poema *a canção do africano*. O poema é utilizado para resoluções das seguintes questões: “a) Faça uma pesquisa sobre Castro Alves. b) O autor contrapõe a vida dos negros no continente africano e no Brasil. Comente as características do modo de vida em cada um desses lugares. c) Em sua opinião, qual é a imagem da escravidão que autor pretende passar nesse

poema?” (COTRIM, 2016b, p. 234). Nessa seção, no livro do professor aparece a frase “*Diálogo interdisciplinar com literatura*” destacada com letras cor-de-rosa, indicada para explicitar o carácter interdisciplinar cumprido pela coleção conforme o Edital do PNLD/2018 e as DCNEM (2012).

Ao propor a interação entre as disciplinas, a cotetânea não menciona no manual do professor ou mesmo na página onde encontra-se as perguntas, como o professor deve proceder para que a interdisciplinaridade ocorra. Conjecturamos que, para o autor da coleção, somente o fato de um livro didático da disciplina de História recorrer a poesia, que por sua vez, é um material do campo da literatura, o interdisciplinar estaria fincado, assertiva que caminha a contramão dos estudos teóricos sobre o tema. Conforme Fazenda (2011), a interdisciplinaridade “[...] essencialmente, consiste num trabalho em comum tendo em vista a interação das disciplinas científicas, de seus conceitos e diretrizes, de sua metodologia, de seus procedimentos, de seus dados e da organização de seu ensino.” (FAZENDA, 2011, p. 35).

A coleção direciona a responsabilidade de conferir interação entre as matérias para o professor. Essa conduta abarca o que Fazenda (2011) considera de interdisciplinaridade na esfera da prática pedagógica, requerendo do docente uma atitude e habilidades de saberes que propicie novos questionamentos e novos conhecimentos (FAZENDA, 2011).

Na área da literatura, os livros didáticos de Língua Portuguesa remetem a escravidão negra no Brasil com a finalidade de contextualizar um período que marcou e reverbera hodiernamente em poemas e romances. A obra LP2, por exemplo, realiza um contexto histórico do Realismo-Naturalismo em letras pequenas, também em cor rosa, somente no livro do professor. No geral, a instrução rememora ao docente o Brasil na segunda metade do século XIX, em especial o movimento abolicionista que desde 1850 começou, paulatinamente, a ser implementado por meio da proibição do tráfico internacional de escravos por meio da Lei do Ventre Livre, Lei dos Sexagenários e Lei Áurea. Essa pontuação requer um estudo por parte do professor de Língua Portuguesa, para que este reflita e dialogue com os discentes sobre os elementos do Realismo-Naturalismo e sua relação com o contexto em que estava inserido.

Ao tomar como recurso o romance o livro didático LP2 apresenta *O cortiço* de Aluísio Azevedo, particularmente um trecho do capítulo XXIII em que Bertoleza, escrava recém-fugitiva, é localizada pelos seus “donos” e para não retornar tira a sua própria vida. Considerado o “grande romance naturalista brasileiro”, *O cortiço* narra à história das vésperas da abolição da escravatura e instauração da república na cidade do Rio de Janeiro. O romance tem por personagens centrais o ambicioso e desonesto português João Romão e sua amante a quitandeira Bertoleza. João Romão angariou riquezas e construiu casebres com condições precárias e os aluga

para famílias de poucas posses. Paralelamente, o texto narra a história do português Miranda que se muda para um confortável sobrado ao lado do cortiço, com sua esposa, filha e agregados (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016b, p. 95).

O cortiço exponencializa a discrepância financeiro-social entre dois mundos dispares e próximos da realidade do Brasil à época. Desse modo, a construção de um texto literário está envolto no ficcional, “[...] toda ficção está sempre enraizada na sociedade, pois é em determinadas condições de espaço, tempo, cultura e relações sociais que o escritor cria seus mundos de sonhos, utopias ou desejos, explorando ou inventando formas de linguagem.” (FERREIRA, 2009, p. 67). Nesse sentido, entendemos que a narrativa literária representa um tempo, envolvendo elementos ficcionais e reais em seu enredo. Corroborando com Pesavento (1998), os fatos narrados não expressam a verdade, mas comportam uma explicação do real conduzida pela sensibilidade do autor (PESAVENTO, 1998, 22).

Ao elucidar um olhar acerca da realidade por intermédio do romance de Aluísio de Azevedo, o LP2 descreve a conjuntura histórica vivenciada no romance, e realiza, assim, interação com a disciplina de História, requerendo, mais uma vez, diálogo entre os saberes.

Posicionada no canto inferior esquerdo o LP1 apresenta uma cantiga de Guiné-Bissau registrada por Marcelino M. de Barros, sob o título de *Canto a uma escrava*.

Eu era uma triste escrava,
Ai! E que bem triste escrava,
Que vinha para embarcar.
O meu senhor vestiu-me
e zangado batia-me
com ramo de coral;
e pensave-me as chagas
co’o mais doce licor;
E limpava-me as f’ridas
com lenço de cambraia.
E eu era triste escrava
Que vinha para embarcar
- *que ben ba par bàe*
(CODENHOTO; DIAS VIANNA; CEREJA, 2016a, p. 20).

A cantiga protagoniza a mulher escrava que desterrada forçosamente de seu torrão, desembarca no Brasil para receber as chicotadas de seu “senhor”. A tristeza, dor e saudades são sentimentos transportados da África para a América, para além de meras “mercadorias” no vai e vem dos tumbeiros carregava-se pessoas, ideias, sentimentos, culturas, religiões, conhecimento. As trocas se estabeleciam entre continentes, no qual o atlântico foi o espaço de contato, de disseminação de ideias. Todavia, de acordo com Herbert Klein (2006), é válido ressaltar que sempre houve

contato dentro do continente africano. Desse modo, o desenvolvimento do aparato náutico aproximou distâncias e as culturas, possibilitando as trocas de experiências em outras circunstâncias.

Para Thornton (2009), as trocas culturais também se estabeleceram no campo da religiosidade, as quais eram modificadas dentro do próprio continente africano, que para seus residentes a interação só os fortalecia. Desse modo, segundo o mesmo autor, a população escravagista aceitava o catolicismo e, muitas vezes, juntava-o as suas práticas religiosas. O LP1 trata em uma de suas seções a devoção dos escravos e escravas a Nossa Senhora do Rosário, assim como relembra a separação entre brancos e negros nos cultos religiosos, estes últimos precisavam construir suas próprias igrejas, a exemplo da Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos de Diamantina, Minas Gerais, século XVIII.

Nesse contexto, corroboramos com James Sweet (2007), ao afirmar que os negros e negras africanos ao encontrar indígenas e portugueses não descaracterizavam sua cultura, ela era reforçada nas Américas, visto que a multiplicidade já existia no continente africano, ou seja, a cultura para eles não era estática, pois, as misturas sempre existiram. Assim, é possível identificar traços do catolicismo nos cultos religiosos de matriz africana, como, por exemplo, a adoração a santos no candomblé.

O LP1 aborda a escravidão pelo olhar do Padre Antônio Vieira em seu sermão XIV, que evidencia o nascimento de negras e negros a partir de sua vinda para a América, visto que nessas terras, segundo Vieira, tiveram a oportunidade de conviver com os filhos da Virgem Maria. Padre Antônio Vieira utiliza de afirmações bíblicas para comparar o sofrimento de escravos com o de Cristo no calvário.

Consideramos que tanto o LP1 quanto o LP2 ao abordarem a escravidão e as práticas religiosas escravagistas, propiciam ao professor recorrer à disciplina de História a fim de compreender melhor os acontecimentos, tendo em vista que o material de Língua Portuguesa expõe apenas superficialmente sobre o tema. Desse modo, possibilita a parceria entre os docentes de ambas as disciplinas e/ou a pesquisa de aspectos conceituais e informativos, assim, nesse caso, a interdisciplinaridade ocorreria.

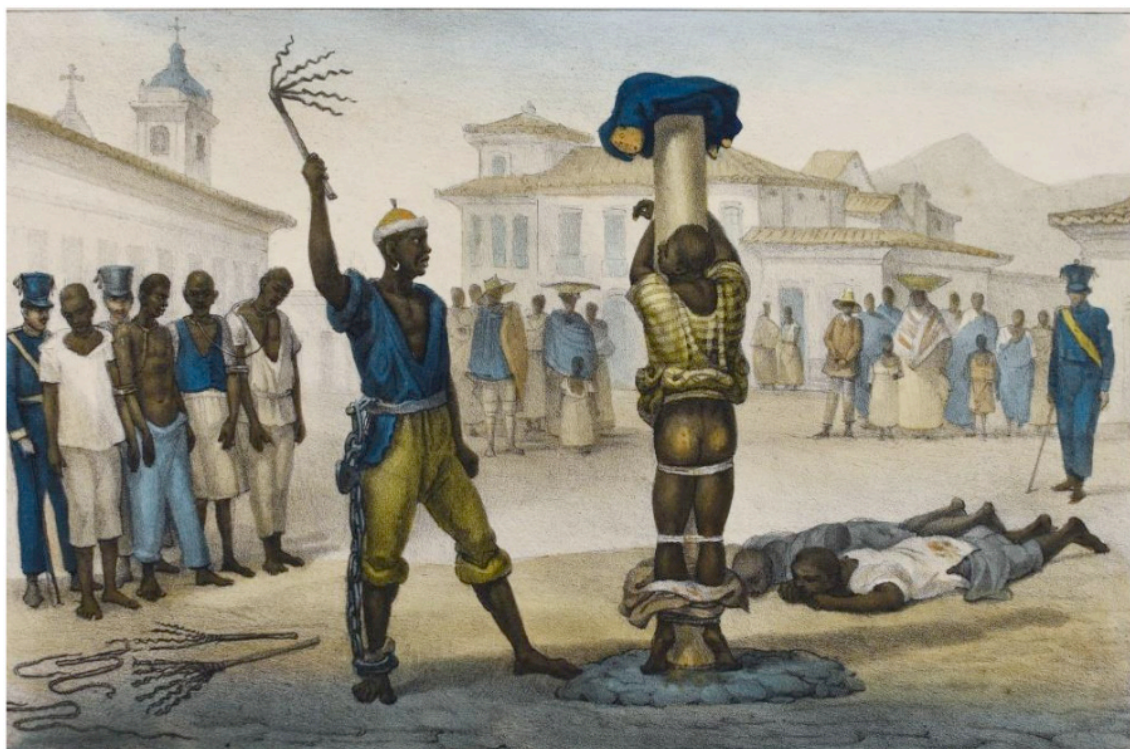


Figura 2 – Pelourinho, Gravura de Debret (1826)

Fonte: CODENHOTO; DIAS VIANNA; CEREJA, 2016a, p. 290.

Vestis inferiores retiradas, amarrados ao tronco e chicoteados, essa é a retratação, feita por Debret, em 1826, de muitos dos castigos pelos quais escravos e escravas padeciam na Colônia e no Império nas terras brasileiras. A exposição dessa iconografia e o sermão de Antônio Viera são utilizados para solucionar questões gramaticais e interpretativas, mas em nenhum momento estimula-se a reflexão sobre as condições a que eram submetidos estes sujeitos, assertiva percebida apenas nas coleções de História.

Em se tratando de História o exemplar LH2, na seção *interpretar fonte*, considera tratar da interdisciplinaridade através da imagem intitulada de *Moagem de cana no engenho*, de Benedito Calixto, elaborada com base no desenho original de Hercules Florence (1880). Nela, retrata-se um trapiche, ou seja, um engenho movido à força animal, em geral de bovino.

As indagações em torno da imagem contemplam o tema trabalho, categoria de análise expressa nas habilidades e competências dos PCNEM (2000). O labor escravista era mensurado conforme sua habilidade, assim os sujeitos foram classificados em: a) Escravos e escravas de ganho, realizavam trabalhos temporários em forma de pagamento que eram revestidos total ou parcialmente para seus proprietários; b) Do eito, trabalhavam nas plantações e mineração; c) Domésticos; d) Boçal, o recém chegado da África que desconhecia a língua portuguesa e o trabalho na colônia; e, e) Ladino, que entendia a língua portuguesa e já havia aprendido a

rotina de trabalho (CHALHOUB, 1996).

Das escravas e escravos do eito a seção *em destaque* aborda a extração de ouro de aluvião no início do século XVIII, por meio da qual a coleção considera ser interdisciplinaridade com Arte ao reproduzir as duas imagens seguintes:

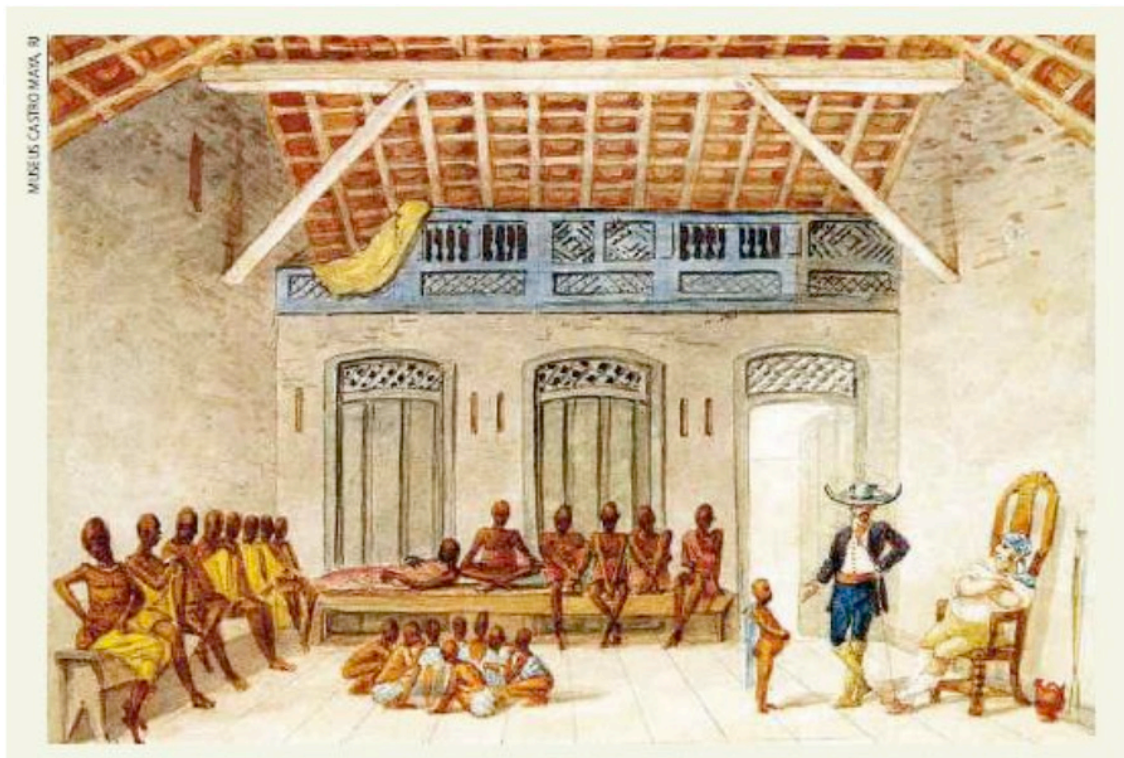


Figura 3 – Mercado de escravos da Rua do Valongo, Jean-Baptiste Debret século XIX

Fonte: COTRIM, 2016b, p. 55.

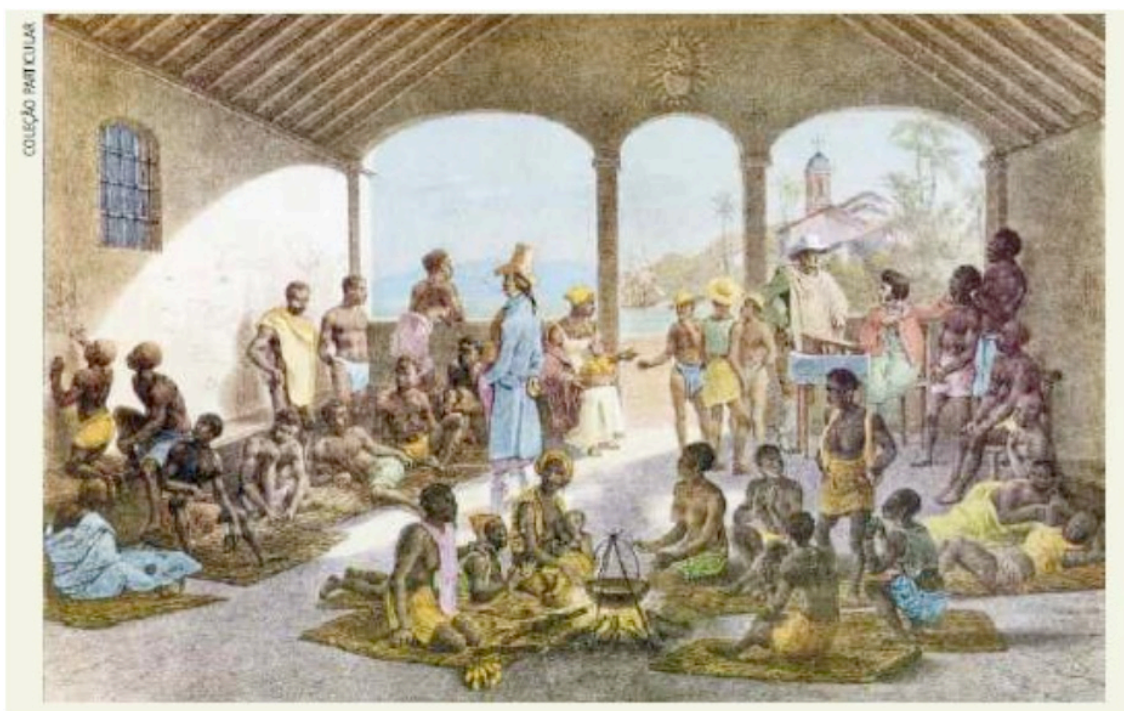


Figura 4 – Mercado de escravos, Rugendas século XIX

Fonte: COTRIM, 2016b, p. 55.

Localizadas uma abaixo da outra, as iconografias reproduzem o mercado de escravos no século XIX no Brasil. Em seu manual do professor o livro LH2, dá margem para que este discuta com o discente as cores, época de produção, tema, cenário, número de personagens, atitudes dos personagens, condições físicas e roupas dos escravos. Assim como deixa claro a valia de um escravo e escrava, na mineração, por conta de sua inteligência para identificar os lugares propícios às minas, ressalta-se que esta sapiência foi negada pelo português para fins de submissão, escravidão e caracterização da negra e negro enquanto bárbaro (NETO, 2011). Dessarte, segundo Herbert Klein (2006), tanto no tráfico como no tráfico a mão de obra era especializada, importava-se, antes de tudo, conhecimento, os sujeitos advindos da diáspora forçada carregavam consigo o conhecimento do cultivo do arroz, açúcar e das técnicas da busca do ouro.

Para além de dialogar com Arte o livro didático LH2 procura estabelecer interação com a geografia ao propor que o discente pesquise o que é assoreamento e como a atividade mineradora influenciava nesse fenômeno e no meio ambiente. Para Antonil (1982), os africanos e africanas escravizados eram as mãos e pés do português no Brasil. A coleção LH1 apresenta, pela via da matemática, o contingente populacional escravista nessas terras:

[...] a população escravizada estava assim distribuída: escravos do campo (agricultores, criadores e condutores de boiadas, pescadores, caçadores, carroceiros etc) constituíam 80% do total; trabalhadores dedicados à fabricação e ao beneficiamento do açúcar correspondiam a 10 %; os domésticos (cozinheiras, faxineiras, camareiras etc.) e artesãos (oleiros, pedreiros, ferreiros), juntos, compunham os outros 10 % (BOULOS JÚNIOR, 2016b, 76).

Os dados são mencionados a respeito do auge da produção açucareira entre meados do século XVI e XVIII. Duas imagens de Debret, posicionadas uma ao lado da outra pelo mesmo exemplar, salienta as demais atividades da população escrava.

Mediante as imagens da coletânea LH1, o discente terá acesso a outras atividades exercidas pelas escravas e escravos urbanos como, por exemplo, construção de casa, chafarizes, transporte de mercadorias, venda de quitutes, assim como de suas vestimentas. Os aspectos ilustrativos do livro didático são os mais chamativos para o discente, conforme Alain Choppin (2004), o aluno constrói sua memória acerca dos sujeitos históricos ao longo do ensino escolar, nesse sentido a partir das iconografias os discentes constituem um retrato que ficará em sua memória.

O Brasil foi o país que mais recebeu africanas e africanos, estimativas avaliam que entre 10 e 20 milhões de escravas e escravos negros percorrem o atlântico em direção ao Brasil entre os séculos XVI e XIX, isso sem contar, por falta de registros, o tráfico ilegal após a proibição em 1850 (KLEIN, 2006). A coletânea LH2 interage com a estatística para expressar em número do comércio escravagista no Brasil. Utilizando

questionamentos, o presente livro incita a interpretação dos dados estatísticos com base nas informações discutidas no início do capítulo, acerca do crescimento do tráfico de pessoas negras africanas.

Em seguida, o mesmo exemplar, buscando aportes na geografia, questiona o tráfico de africanas e africanos mediante um mapa. Desta vez, o objetivo é que o discente observe o mapa e consiga identificar as regiões geográficas que mais concentravam a população escrava no Brasil, e de quais regiões provinham os africanos da África. Assim, concordamos com Fazenda (2011) ao afirmar que a interdisciplinaridade requer uma interação no agir e no pensar, que, conforme Rusen (2011) permite a construção de um conhecimento significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decurso dessas breves pontuações verificamos um campo ainda em aberto no que tange as pesquisas em educação: a análise da interdisciplinaridade nos materiais didáticos. Consideramos que a mentalidade do educando acerca da sociedade e de sua identidade é construída durante o ensino escolar, e nessa trajetória se estabelece compreensões acerca da escravidão negra no Brasil, as quais são apresentadas na escola, primordialmente, por meio do livro didático que, por sua vez, de acordo com Choppin (2004), torna-se um dispositivo de memória no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, concordamos com Fazenda (2011) ao afirmar que a interdisciplinaridade vai muito além de integrar disciplinas, pois ela requer uma interação no agir e no pensar, nesse contexto verificamos que ao interagir com literatura, história, matemática e geografia, a compreensão sobre a escravidão negra no Brasil possibilita aos discentes um novo modo de enxergar a temática, visto que ao perceber a existência de diálogo entre os saberes a construção do conhecimento torna-se significativo ao discente.

DOCUMENTOS

BOULOS JÚNIOR. **História Sociedade & Cidadania: 1º Ano**. 2. ed. São Paulo: FTD, 2016;

_____. **História Sociedade & Cidadania: 2º Ano**. 2. ed. São Paulo: FTD, 2016;

_____. **História Sociedade & Cidadania: 3º Ano**. 2. ed. São Paulo: FTD, 2016;

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2011;

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000;

_____. **Editais de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático pnd 2018**. Brasília: MEC, 2015;

CEREJA, William Roberto; DIAS VIANNA, Carolina Assis; CODENHOTO, Christiane Damien. **Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2016. v. 1;

_____. **Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2016. v. 3;

_____. **Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2016. v. 3;

COTRIM, Gilberto. **História global**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016. v. 1;

_____. **História global**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016. v. 2;

_____. **História global**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016. v.3

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2016. v. 1;

_____. **Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2016. v. 2;

_____. **Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2016. v. 3;

REFERÊNCIAS

ANTONIL, André João. **Cultura e opulência do Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: tatiia/Edusp, 1982.

CHALHOUB, Sidney. **Cidade Febril: cortiços e epidemias na Corte imperial**. São Paulo, Cia da Letras, 1996.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. Educação e Pesquisa – Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004;

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 6 ed. Edições Loyola: São Paulo, 2011.

FERREIRA, Antônio Celso. A fonte fecunda. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tânia Regina de (orgs.). **O Historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2012.

NETO, Edgard Ferreira. História e Etnia. In: CARDOSO, Ciro Flamarion. VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS DO BRASIL. **UNESCO lembra necessidade de refletir sobre legado da história da escravidão**. Brasília, 2018.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Contribuição da História e da literatura para a construção do cidadão: a abordagem da identidade nacional. In: LEENHARDT, Jacques; PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Discurso histórico e narrativa literária** (Orgs.). Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1998.

RUSEN, Jorn. O livro didático ideal. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rösen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

SWEET, James H. A adivinhação africana no contexto da Diáspora. In: _____. **Recriar África**. Lisboa: Edições 70 LDA, 2007.

THORNTON, Jonh Kelly. Resistências, fugas e rebeliões. In: _____. **A África e os africanos na formação do mundo Atlântico, 1400-1800**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

ARIANO SUASSUNA: A ESCRITA E A PRÁTICA DE UM PENSAMENTO EDUCACIONAL NO “BRASIL REAL”

Data de aceite: 27/01/2020

Data de submissão: 08/11/2019

Aurea Maria Bezerra Machado

PROPED – UERJ

Rio de Janeiro – RJ

<http://lattes.cnpq.br/2091643328601441>

RESUMO: Este trabalho configura-se como uma reflexão sobre a contribuição de Ariano Suassuna, dramaturgo, romancista, ensaísta e professor universitário à educação brasileira, desenvolvida no espaço político-social que Machado de Assis chamava de “Brasil real”. Como professor, Suassuna usou a Literatura, a arte da palavra, a serviço da educação, sob o enfoque discursivo da cultura oral do sertão. Formado em Direito e Filosofia, lecionou por trinta e dois anos na Universidade Federal de Pernambuco, onde ensinou Estética e Teoria do Teatro, Literatura brasileira e História da Cultura brasileira, aplicando sempre a Literatura com as Ciências sociais. Mostrava aos seus discentes que, o conhecimento adquirido no universo literário podia ser uma grande aventura para a transformação da vida em sociedade. Foi ainda Secretário de Educação e Cultura de Recife e Secretário de Cultura no governo Miguel Arraes. Foi um dos maiores responsáveis pela difusão da cultura nordestina, unindo dois elementos

até então díspares: o erudito e a cultura popular, com o “Movimento Armorial”. Desenvolveu ainda o projeto “A Onça malhada, a Favela e o Arraial”, com o qual percorreu as periferias das cidades brasileiras e o sertão, redutos do povo simples do “Brasil real”.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; Docência; Resiliência.

ARIANO SUASSUNA: WRITING AND PRACTICE OF EDUCATIONAL THINKING IN “REAL BRAZIL”

ABSTRACT: This work is configured as a reflection on the contribution of Ariano Suassuna, playwright, novelist, essayist and university professor to the Brazilian education, developed in the social-political space that Machado de Assis called “Real Brazil”. As a teacher, Suassuna used literature, the art of the word, in the service of education, under the discursive approach of the oral culture of the backlands. Graduated in Law and Philosophy, he taught for thirty-two years at the Federal University of Pernambuco, where he taught Aesthetics and Theater Theory, Brazilian Literature and History of Brazilian Culture, always applying Literature with the Social Sciences. He showed his students that the knowledge acquired in the literary universe could be a great adventure for the transformation of life into society. He

was also Secretary of Education and Culture of Recife and Secretary of Culture in the Miguel Arraes government. He was one of the main responsible for the diffusion of northeastern culture, joining two hitherto disparate elements: the scholar and the popular culture, with the “Armorial Movement”. He also developed the project “The Spotted Jaguar, the Favela and the Arraial”, with which he toured the peripheries of Brazilian cities and the hinterland, strongholds of the simple people of “Real Brazil”.

KEYWORDS: Literature; Teaching; Resilience.

1 | INTRODUÇÃO

“Tenho duas armas para lutar contra o desespero, a tristeza e até a morte: o riso a cavalo e o galope do sonho. É com isso que enfrento essa dura e fascinante tarefa de viver.” (Ariano Suassuna)

Ariano Suassuna teve sua vida particular, profissional, cultural e política pautada na interação do “Brasil oficial” e do “Brasil real”. Por quase um século, ele percebeu essa necessidade de mostrar um país ao outro. Assim, elaborou a sua literatura e docência, com o popular e o erudito sempre se imbricando e tendo o Movimento Armorial como a concretização dessa rede de sociabilidade. Um grande exemplo disso acabou sendo a interação da orquestra sinfônica com os cantadores, que foi na verdade uma iniciativa de oferecer ao povo a cultura erudita e mostrar ao erudito o valor do popular, desmistificando o discurso construído pela classe dominante de que aquilo que nasce do povo não tem qualidade. Como educador, era essa a percepção e intenção de Suassuna: formar cidadãos críticos, que valorizassem a sua cultura e a sua identidade.

O artista Ariano Suassuna conviveu com as diversas manifestações artísticas por toda a existência, mas apesar de ter escolhido em especial a Literatura, era múltiplo, em suas criações e por isso, conviveu e interagiu com tantas outras artes. Era um homem de letras, que se tornou professor e arauto da Cultura brasileira, sem aceitar a segregação das elites. Criticava a cultura oficial acadêmica do “Brasil oficial”, que afastava os mais pobres que representam o “Brasil real”. No Movimento Armorial, procurou fazer uma fusão desses dois países.

Ele entendia que a base da cultura erudita vinha das nossas tradições ibéricas, no decorrer dos séculos de história, reinterpretadas por negros, índios e mestiços, dando origem à cultura popular. E essa percepção viria a partir das leituras de *Os Sertões*, de Euclides da Cunha e dos textos machadianos.

Para o professor Suassuna, o povo tinha que ter acesso à educação e à cultura porque o “Brasil real” merecia uma educação ideal. Educação que deveria ser levada aos sertões, às periferias, às favelas, como um projeto pautado na construção do conhecimento e da valorização da memória cultural e da identidade

da gente brasileira. Quem não entende isso, não entende o Brasil.

2 | UMA VIDA ENTRE DOIS “BRASIS”

Ariano Vilar Suassuna nasceu em 16 de junho de 1927, oitavo filho do então presidente da Paraíba, João Urbano Pessoa de Vasconcelos Suassuna e dona Rita de Cássia Dantas Vilar, que lhe deram o nome em homenagem a São Ariano do Egito. Em 1930, com a família residindo no Rio de Janeiro, seu pai, foi assassinado devido a questões políticas e a família mudou-se para o sobrado de Taperoá, no Sertão dos Cariris Velhos da Paraíba. Com muita luta e ajuda da família, principalmente do irmão Manuel Dantas Vilar, dona Ritinha criou os nove filhos, formando-os em cursos como medicina, direito, filosofia e pedagogia.

Eram tempos difíceis na política e na economia do Brasil, por conta dos conflitos do governo e da grande seca que castigava o Nordeste, na década de 1930. Suassuna cresceu vendo os retirantes fugindo da fome, passando pela porta da propriedade de sua família, em Taperoá. Logo, os irmãos mais velhos foram estudar no Recife e Ariano ficou no sertão, com a mãe e os outros familiares. Nessa fase de sua vida, vivenciou a cultura popular, tendo contato com as cantigas populares brasileiras e as canções ibéricas dos portugueses, que chegaram até ele nas cantorias e desafios de viola, conheceu o teatro de mamulengos e o encantamento do circo, que marcariam de maneira significativa toda a sua existência de literato e educador. Exemplo disso é o palhaço Gregório, astro do Circo Stringhini, que o escritor frequentou, quando menino e que mais tarde imortalizaria na figura do palhaço-narrador em *O Auto da Compadecida*. Para ele, os palhaços aumentavam a alegria do mundo. E Taperoá, aquela cidadezinha dos Cariris, onde ele fora apresentado às rodas de viola e às narrativas de cordel, seria no futuro o universo mítico onde ele se inspiraria para criar as suas personagens inesquecíveis.

Nascido e criado no Nordeste, o qual chamava de “O coração do Brasil”, Ariano Suassuna trouxe para as páginas de suas obras as influências culturais populares de sua infância em Taperoá e de sua mocidade, no Recife, que foram essenciais na formação do seu universo literário, por onde desfilaram personagens como João Grilo, Chicó, Cancão, Manuel Gaspar, Euricão, Joaquim Simão, Aderaldo Catação e Quaderna.

Na infância e adolescência, os livros foram os seus companheiros e tiveram grande influência na sua formação acadêmica. Suassuna não possuía apenas o hábito da leitura, mas a paixão por ela. Naquela época, os seus amigos inseparáveis eram os volumes herdados, da vasta biblioteca de seu pai, João Suassuna. Seus autores prediletos eram aqueles que o faziam rir. Ali iniciou os seus “estudos convencionais”, alfabetizado pela mãe, dona Ritinha.

Posteriormente, por ocasião dos exames do antigo curso de admissão ao ginásio, Ariano Suassuna mudou-se para Recife e frequentou o Colégio Interno Americano Batista e mais tarde, o Ginásio pernambucano. De formação calvinista e depois agnóstico, Suassuna converteu-se ao catolicismo e em 1947 escreveu a sua primeira peça, *Uma mulher vestida de sol*, baseada num romance do sertão. Em 1950, terminou a Faculdade de direito e até 1956, dedicou-se à advocacia e paralelamente ao teatro. Nesse período produziu *O castigo da soberba*(1953), *O rico avarento*(1954) e *O Auto da Compadecida*(1955), peça escrita com base em romances e histórias populares do Nordeste, que o consagrou por todo o país e que foi considerada por Sábato Magaldi, em 1962, como “o texto mais popular do Moderno Teatro brasileiro”. Foi encenada pela primeira vez no Recife, em 11 de setembro de 1956, no Teatro Santa Isabel. Com o dinheiro dos direitos autorais, ele comprou a casa da Rua do Chacon, no Poço da Panela, Recife, cuja fachada reformou, com os azulejos do grande amigo, o ceramista Francisco Brennand. Suassuna consagrou a casa à *Compadecida*, porque graças a ela pudera adquirir o imóvel e lá morou por toda a vida. O casarão ainda é a residência da família Suassuna e possui um acervo artístico incomensurável, com peças do escritor, de dona Zélia Suassuna, sua esposa, e de Manuel Dantas Suassuna, seu filho, ambos, artistas plásticos, bem como de outros familiares e amigos.

Em 1956, iniciou a sua carreira de professor (como mais gostava de ser chamado) na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), lecionando *Estética* e mais tarde, outras disciplinas, onde se aposentou em 1989, após 32 anos de docência e dedicação à educação brasileira. Mas o trabalho em prol dela e da cultura do nosso país continuaria, através dos seus projetos culturais.

Em 1971, publicou o seu *Romance d’A Pedra do Reino e o Príncipe do Sangue do Vai-e-Volta*, inspirado em um episódio ocorrido no Século XIX, no município de São José de Belmonte, a quatrocentos e setenta quilômetros de Recife, com uma seita sebastianista. Suassuna começou a escrevê-lo em 1958, mas levou mais de uma década para concluí-lo e publicá-lo. A obra foi adaptada como uma minissérie, pela Globo, em 2007, em homenagem aos oitenta anos do escritor.

Em 1976, conciliando a docência e o cargo de secretário de educação e cultura da Cidade de Recife, defendeu a tese que lhe deu o doutoramento em História, *A Onça castanha e a Ilha Brasil*, título que já nos remete à sua visão sobre a formação mestiça do povo brasileiro e de sua cultura, texto que seria a base para o seu projeto cultural “A Onça malhada, a Favela e o Arraial”, duas décadas mais tarde.

Em 1990, Ariano Suassuna passou a ocupar a cadeira de número 32 da Academia Brasileira de Letras e em 1993 tornou-se também membro da Academia pernambucana de Letras. Foi também secretário de cultura nos governos de Miguel Arraes(1995-1998) e de Eduardo Campos(2006-2009).Faleceu em Recife, no Real

Hospital Português, em 23 de julho de 2014, aos 87 anos.

Suassuna fez uso da história oral nordestina para criar as personagens de seus romances e peças. Neles, registra para provocar o riso os tipos oficiais do seu universo matricial, Taperoá, onde se desenrola a ação de quase todos os seus trabalhos. Ele dizia que toda cidade do sertão tem o seu bêbado, o doido, o mentiroso e o herege oficiais. Justificando-se, pela escolha do cômico, apesar da dura realidade do sertão, cita Molière: “Não existe tirania que resista a uma gargalhada que dê três voltas em torno dela.” (Apud SUASSUNA, 2013)

Uma de suas personagens extraordinárias é Chicó, o arquétipo do mentiroso que não mente por maldade, porque a sua é a “mentira de Deus”, que não prejudica ninguém, mas o faz para tornar essa vida mais leve, menos enfadonha. A terra é árida, mas a alma é verde. É o dom que o nordestino tem de numa condição tão adversa, ser alegre, gostar de festejar. Admirava também os doidos, que à margem da sociedade, veem sempre as coisas e os fatos de uma maneira muito original. Suassuna acreditava que essa também é uma característica do escritor verdadeiro, que não indo atrás do lugar comum, procura o que tem de verdade por trás da aparência. Os doidos, os mentirosos e os escritores seriam pessoas que não contentes com o universo cotidiano “inventam” outro. E numa analogia ao fenômeno literário, assim também se sucede com escritor, sujeito que recria realidades, que conta o que poderia ter sido, como definia Aristóteles. Sobre a sua relação com os mentirosos, Ariano Suassuna escreveu: “ De todos, eu fui o único que se tornou profissional, o mentiroso profissional, inventor de histórias. (SUASSUNA, 2001, p.48)

3 | UMA LITERATURA PARA O “BRASIL REAL”

“ Arte para mim não é produto de mercado. Podem me chamar de romântico. Arte para mim é missão, vocação e festa.” (Ariano Suassuna)

A obra literária de Ariano Suassuna foi tecida a partir das tradições populares do Nordeste e da dramaturgia universal, em autores como Molière, em *O Avaro*; Plauto, em *Aulularia*; Goethe, em *Fausto*; Cervantes, em *Dom Quixote de La Mancha* e tantos outros, pelo viés da perspectiva temática da comédia, baseada no herói picaresco da Literatura ibérica de origem popular, mas alicerçada na cultura do agreste do Brasil, com seus tipos: o mentiroso, o trapaceiro, o bêbado, o doido e o palhaço, que darão origem ao “quengo” (uma recriação sertaneja do herói picaresco, de tradição ibérica)

Ariano citou, como sendo de grande relevância para a formação, tanto da Cultura como da Literatura brasileira, a Literatura portuguesa da Idade Média, com

a sua novela de cavalaria, e também a novela picaresca, principal manifestação da Literatura da Renascença. Numa de suas grandes matrizes, a obra de Cervantes, percebeu a convergência das duas vertentes: Dom Quixote, um aristocrata, como os heróis das novelas de cavalaria e Sancho Pança, um personagem popular da novela picaresca. Na primeira, há a presença do religioso e do fantástico; na segunda, onde aparece a figura do “pícaro”, emerge o realismo e tal tipo de narrativa poderia perfeitamente se passar no Sertão do Brasil, onde há o folheto de cordel, que segundo Suassuna é a Literatura do povo do “Brasil real”, que também evidencia o “pícaro”, porém com outra denominação: o “quengo”, que no linguajar do sertanejo é cabeça. E os personagens astuciosos, que provocam o riso e também a comoção, são chamados de “quengos”, porque são espertos, de “cabeça boa” para armar presepadas e enganar os outros. No entanto, todas as artimanhas desses personagens têm como objetivo conseguir a “comida do dia”. Sobre “pícaros” e “quengos”, Suassuna afirmava que o ser humano é o mesmo em todo o canto do mundo. Ele pode até se expressar de modo diferente, mas é o mesmo ser humano.

Levando adiante seu objetivo de valorizar o povo do Sertão brasileiro e a sua cultura, Ariano Suassuna baseou-se na citação do escritor Machado de Assis, que para ele teve a importância de uma revelação e segundo a qual no Brasil haveria dois países: O “Brasil oficial”, país dos privilegiados, dos poderosos, e o “Brasil real”, que era o dos pobres, dos desvalidos. O “Brasil real” seria bom, revelando os melhores instintos, mas o “Brasil oficial” seria caricato e burlesco. Ariano se dizia “Nascido, criado, formado e deformado pelo “Brasil oficial”, mas que era alguém que entendia o “Brasil real”. E citava a obra “Os Sertões”, do escritor pré-modernista Euclides da Cunha, para ilustrar o que seria esse segundo Brasil: “Quem não entende Canudos, não entende o Brasil.”(SUASSUNA, 2013)

Ao estudarmos a obra de Suassuna, devemos associá-la a um vasto campo epistemológico, uma vez que suas peças e romances descrevem o mundo natural e social do “Brasil real”, explicando e predizendo a realidade do povo brasileiro, integrando o que Dostoiévski chamou de “O Quarto Estado”, que é essa enorme maioria de analfabetos e semialfabetizados que representam uma parte significativa da população brasileira. A intenção de Ariano Suassuna era, como dramaturgo, romancista e poeta, levar em conta esse “Quarto Estado”, para conseguir assim a criação de uma arte que fosse capaz de apresentar um caminho através do qual a nação brasileira se plasmasse com uma nação verdadeira, que não abrindo mão de sua cultura, valorizasse a sua identidade.

Ariano Suassuna declarou não inventar e sim copiar as coisas ditas pelo povo brasileiro. Para escrever *O Auto da Compadecida*, por exemplo, baseou-se em narrativas populares como *O Enterro do cachorro*, *O Cavalo que defecava dinheiro* e *O Castigo da soberba*. A sua obra cômica revela assim o caráter da intertextualidade,

que ocorre pela apresentação de um novo modo de leitura e reescrita.

“Por trás da festa do povo brasileiro e por trás da festa que conseqüentemente aparece nos meus livros, existe uma reivindicação ética e política inclusive, tá certo?” (SUASSUNA, 2005) O dramaturgo e professor declarava em suas palestras pelo país, que muitos criticam o povo brasileiro por gastar o que não tem, para se enfeitar, por três dias, com as vestimentas das festas populares, mas ele dizia que tal costume configurava uma prova de grandeza e generosidade do nosso povo. Que tal atitude seria um protesto do sonho contra a injustiça. A luta pelo direito a uma vida digna e justa.

4 | UMA PRÁTICA EDUCATIVA IDEAL PARA O “BRASIL REAL”

De acordo com o artista plástico, diretor de arte e cenógrafo Manuel Dantas Suassuna, filho do escritor, o amor pela docência e a descoberta desta vocação surgiu ainda na infância do pai, em Taperoá, quando ele fazia o primário, pelo antigo sistema de seriado, ou seja, todos os alunos numa única classe. Suassuna, apesar de ser um dos mais novos, era o monitor, e quando o professor Emídio precisava ausentar-se, o menino Ariano assumia a turma e ensinava aos colegas. Era o sertão da Paraíba, num tempo de seca muito intensa, um contexto onde havia muita desigualdade social. Ali era uma parte daquele que mais tarde, após conhecer os escritos machadianos, ele saberia chamar-se “Brasil real”, longe do mar e das atenções do governo. Um dia, Suassuna passou a reparar em três irmãos, seus colegas de classe, que tinham muitas dificuldades no aprendizado e na hora do recreio, nem brincavam, nem merendavam. Ariano Suassuna descobriu que eles eram muito pobres e passou então a dividir o seu lanche com os três meninos. Mais tarde ficou sabendo que aquela era a única refeição que às vezes eles tinham no dia. E segundo Manuel Dantas Suassuna, décadas depois, o pai ainda lamentava com tristeza: “- Eu podia ter dito a minha mãe, que botasse mais pão. Teria sido melhor.”

Formado em direito, não encontrou na advocacia, uma carreira de prestígio, em seus tempos, a sua realização profissional e em 1956, finalmente ingressou, paralelo ao seu processo de escrita, naquela que seria sua verdadeira vocação, o magistério, tornando-se o professor Ariano Suassuna, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), lecionando a disciplina *Estética*, até 1973. “ – Professor... era como o meu pai gostava de ser chamado.” Relata o seu filho Dantas. Na época, a instituição chamava-se Universidade do Recife. Mais tarde, escreveria a obra *Iniciação à Estética*, considerada por ele “uma espécie de prestação de contas do seu trabalho como professor da disciplina.” O texto começou a ser escrito na década de 1950, no início de sua docência, porque havia no mercado editorial brasileiro uma escassez de livros sobre o assunto, e Suassuna redigiu um manual

sobre a matéria, com este título, distribuído aos alunos em cópias mimeografadas, até ser publicado pela editora universitária da UFPE, pela primeira vez, em 1975. Atualmente, encontra-se na décima edição.

Entretanto, de acordo com o professor Carlos Newton Júnior, da UFPE, numa prestação de contas mais ampla, teríamos que também considerar, além das aulas e orientações do professor Suassuna, a sua produção no campo do ensaio – artigos, estudos, capítulos de livros e prefácios, que o próprio Suassuna considerava como extensão natural do seu trabalho docente.

Além dessa cadeira, ministrou outras disciplinas, tanto na graduação quanto na pós-graduação da UFPE, no campo do Teatro, Literatura e das artes, em geral, como Teoria do Teatro, Literatura brasileira e História da Cultura brasileira.

A maior preocupação do professor Ariano Suassuna, inserindo o universo literário na vida escolar e social dos seus alunos, era capacitá-los para a vida em sociedade, munidos de consciência crítica. “O papel da educação é promover mudanças qualitativas no desenvolvimento e na aprendizagem das pessoas, visando ajudá-las a se constituírem como sujeitos, a melhorar sua capacidade de ação e as suas competências para viver e agir na comunidade e na sociedade.” (LIBÂNEO, 2006) Essa era a prática do mestre Suassuna. Contra a desigualdade social, sua ação política não era partidária, mas ideológica.

Ainda de acordo com o professor Carlos Newton Júnior, em *Ariano Suassuna: professor e ensaísta*, prefácio da obra *Iniciação à Estética*, o escritor e professor, no cotidiano de sua prática docente, aliava ao seu preparo intelectual, a humildade, a generosidade e uma visível paixão pela sala de aula. Por conta disso, suas aulas na UFPE eram concorridíssimas, com os seus alunos regulares disputando espaço com alunos ouvintes e até com outros que já haviam concluído as disciplinas mas tinham prazer de estarem presentes. Em suas aulas, não havia necessidade da realização de chamadas para computar assiduidade.

Em 1975, foi secretário de educação e cultura de Recife, mas em 1978, antes do final do mandato, pediu exoneração do cargo. No documento encaminhado ao prefeito Antônio Arruda de Farias, Ariano Suassuna explica os motivos que o levaram ao pedido, “Minha saída da SEC da Prefeitura Municipal de Recife deve-se a vários motivos, entre os quais o principal é a necessidade interior irresistível de voltar à minha vida de apenas professor e escritor, aquela que representa minha verdadeira vocação.” (SUASSUNA, 1978)

Mesmo fora da sala de aula, durante seus mandatos como secretário de governo e após a aposentadoria em 1989, manteria o enfoque da valorização do ensino.

Paralelamente a sua docência, desenvolveu vários projetos culturais. Em 1970, surgia o “Movimento armorial”, cujo objetivo era criar uma arte erudita a partir dos elementos da cultura popular do Nordeste e abrangia todas as formas de expressões

artísticas, como música, dança, literatura, tapeçaria, artes plásticas, teatro, cinema, arquitetura, etc. O movimento iniciou-se na UFPE, sob a inspiração e direção de Suassuna, com o apoio do Departamento de Extensão Cultural da Pró-Reitoria para assuntos comunitários da universidade e mais tarde, recebeu o apoio da Prefeitura do Recife e da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.

Enquanto secretário estadual de cultura, na década de 1990, elaborou e coordenou as aulas-espetáculo, eventos organizados com muitos elementos icnográficos e musicais da estética armorial, que continuaram até o fim de sua vida. Ariano Suassuna percorria, com a sua equipe, os teatros, as escolas, as universidades e centros culturais por todo o país. Segundo ele, havia três tipos de aulas-espetáculo: a completa (acompanhado por músicos e dançarinos), a reduzida (apenas acompanhado pelo músico Antônio José Madureira), e a reduzidíssima (quando Suassuna assumia sozinho palco e plateia). Tudo era feito no improviso, sem texto pronto, com o “picadeiro” iluminado por sua genialidade. Era sempre um momento de festa porque a grande questão era “discutir a situação da Cultura brasileira”, um olhar sobre a identidade cultural do Brasil, com suas matrizes indígenas, portuguesas e africanas, através da música e da dança.

Ainda enquanto secretário de cultura do Estado, no governo de Miguel Arraes, surgiria o projeto “A Onça malhada, a Favela e o Arraial”, com o qual Suassuna e sua equipe de artistas percorriam as periferias brasileiras e o sertão, convidando o povo simples do “Brasil real” para assistir aos espetáculos de música, dança e teatro. A onça era na realidade uma metáfora do povo brasileiro, mestiço em sua etnia e por conseguinte, em sua cultura. Segundo uma inferência de Suassuna, o Arraial de Canudos, do final do Século XIX tinha nos tempos atuais os seus equivalentes urbanos nas favelas das grandes cidades brasileiras. “Quando vejo a polícia cercando uma favela, vejo o cerco a Canudos. Ali está o “Brasil real.” (SUASSUNA, 2007)

Na Secretaria de cultura de Pernambuco, Ariano Suassuna também inaugurou vários “anfiteatros” pelas periferias, conhecidos por “ilumiaras”, onde o povo podia realizar suas manifestações culturais como o frevo, o maracatu, o cavalo-marinho e outros folguedos. A primeira a ser inaugurada foi a “Ilumiara Zumbi”, em 1995, localizada no bairro olindense de Cidade tabajara. Durante o carnaval, ali se apresentam as agremiações do maracatu, como a “Piaba de ouro”.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A palavra-chave da produção literária e docente de Suassuna é “resiliência”, nomenclatura tão pertinente à realidade das práticas educativas das escolas públicas de nosso país, onde os seus atores sociais (professores e alunos), de norte a sul do

Brasil, diariamente retornam às unidades escolares, imbuídos pela “pedagogia da esperança”, que fortalece os seus sonhos, transformando-os em projetos, práticas e realizações, apesar das situações de desigualdade do contexto sócio-político.

A grande relevância de décadas de sala de aula e dos projetos culturais de Ariano Suassuna foi a compreensão do “Brasil real” pelo “Brasil oficial”. Seria impossível valorizar o Brasil, sem valorizar seu povo do sertão, das periferias e das favelas, sem oferecer-lhes uma educação e uma cultura de qualidade. Justifica-se, portanto, refletirmos sobre o professor Ariano Suassuna, um sujeito social, que interligou o universo das letras com o da docência, pelo viés do comprometimento da arte e do povo. O seu legado, fundamentado e posto em prática a serviço da educação e da cultura, é de grande relevância para a história da Educação brasileira, “tá certo?”

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **A Poética**. Trad. Eudoro de Souza. Porto Alegre: Globo, 1966.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. 7ª edição. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. **Problemas da Poética e Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

BARROS, Leandro Gomes de. **O cavalo que defecava dinheiro**. Campina Grande: Cordelaria Poeta Manoel Monteiro, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora Ltda. 2005.

BOSI, Alfredo. **Cultura brasileira e culturas brasileiras**. In: Dialética da colonização. São Paulo: Companhia das letras, 1992.

CABRAL, Tomé. **Novo dicionário de termos e expressões populares**. Fortaleza: Editora da UFC, 1982.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993

CARVALHAL, Tânia Franco. **Literatura Comparada**. São Paulo: Ática, 1986.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura oral do Brasil**. 2ª edição. São Paulo: Global Editora, 2006.

CUNHA, Euclides da. **Os Sertões (Campanha de Canudos)** São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Educação e desenvolvimento no Brasil**. Rio de Janeiro: Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais, 1960.

RABETTI, Beti. **Teatro e comicitàdes: estudos sobre Ariano Suassuna e outros ensaios**/Beti Rabetti(org.) – Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

RIBEIRO, Darcy. ***O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil***. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

ROMERO, Sílvio. ***Folclore brasileiro***. Rio de Janeiro: José Olympio, 1954, 3 volumes.

SILVA, Vítor Manuel de Aguiar e . ***Teoria da Literatura***. Coimbra: Livraria Almedina, 1979.

SUASSUNA, Ariano. ***A pena e a lei***. Rio de Janeiro: Agir, 4ª ed. 1979.

_____. ***Aula-espetáculo***, disponível no site www.cultura.df.gov.br, acesso em 02/09/2014.

_____. ***Auto da compadecida***. Rio de Janeiro: Agir, 1985.

_____. ***Farsa da boa preguiça***. Rio de Janeiro: José Olympio, 11ª ed. 2014.

_____. ***Iniciação à Estética***. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

_____. ***O casamento suspeito***. Rio de Janeiro: José Olympio, 2014.

_____. ***O santo e a porca***. Rio de Janeiro: José Olympio, 8ª ed. 1989.

_____. ***Romance d'A Pedra do Reino e o príncipe do vai-e-volta***. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

VASSALO, Ligia. ***O sertão medieval: origens europeias do teatro de Ariano Suassuna***. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993.

VICTOR, Adriana. ***Ariano Suassuna: um perfil biográfico***/ Adriana Victor, Juliana Lins. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2007.

O (AUTO) BIOGRÁFICO NO PROCESSO FORMATIVO: DOCÊNCIA ORIENTADA NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Data de aceite: 27/01/2020

Fabiana Regina da Silva¹

Doutora em História, Mestre em Educação,
Docente da educação básica na rede municipal.
E-mail: fabianareginadasilva@yahoo.com.br.

Cristiane Medianeira da Silva Reis²

Doutoranda em Educação, Mestre em Educação,
Docente da educação básica na rede municipal.
E-mail: Crysreys@yahoo.com.br.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior.

RESUMO: O presente texto busca desvelar reflexões acerca da prática de Docência Orientada como parte das disciplinas e atividades requisitadas nos Programas de Pós-Graduação brasileiros e da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Neste sentido, nosso intuito é compreender a partir da reflexividade biográfica e do embasamento teórico e legal, em que medida esta atividade está imbricada ao processo de formação de futuros docentes para o ensino superior, como assim o quer a orientação para quem é bolsista CAPES³/Demanda Social. É nesta disciplina que os futuros docentes, mas também aqueles que optarem por outros caminhos

profissionais, tem a possibilidade de vivenciar 15 horas/aula de atividades docentes no ensino superior/graduação, com o acompanhamento e supervisão do docente responsável pela disciplina. Neste propósito, significamos nosso estágio de Docência Orientada realizado em uma turma de Graduação em Sociologia/Licenciatura/UFSM, na disciplina de *História da Educação*. Partimos da narrativa autobiográfica como abordagem teórico-metodológica, embasada em teóricos como Delory-Momberger (2008, 2009, 2011), Josso (2004, 2010), Passeggi, Souza e Vicentini (2011), e evidenciamos alguns redimensionamentos da atividade de docência orientada, da disciplina de História da Educação, da docência e da *escrita de si* enquanto docentes em formação. Compreendemos que analisar a atividade de Docência Orientada enquanto experiência e significá-la na narrativa (Auto) biográfica constituída como *história de formação* desvela uma contribuição para a não cristalização de parâmetros e a emergência de percepções como: de que tal prática não é suficiente para ser tratada como espaço de formação que nos torna aptos para a docência se não for motivação e se não servir para, minimamente ser (re) pensada e (re) significada em nossa

construção biográfica.

PALAVRAS-CHAVE: Docência Orientada; (Auto) biografia; História da Educação; Sociologia;

INTRODUÇÃO

Prática de Docência Orientada está entre as disciplinas e atividades requisitadas nos Programas de Pós-Graduação brasileiros e da Universidade Federal de Santa Maria. É nesta disciplina que os futuros docentes, ou mesmo aqueles que optarem por outros caminhos profissionais, tem a possibilidade de vivenciar na prática a preparação de 15 horas/aula de atividades em uma turma de graduação juntamente com um docente responsável, conforme Ofício Circular nº 028/99/PR/CAPES. Neste propósito, nosso estágio de Docência Orientada se deu em uma turma de Graduação em Sociologia/Licenciatura, no turno noturno, na disciplina de História da Educação, na Universidade Federal de Santa Maria.

Nossa intencionalidade é desvelar significações possíveis da prática da docência orientada na “*escrita de si*”, através da reflexão autobiográfica e, em diálogo com teóricos que tratam desta abordagem teórico-metodológica e da formação docente, enquanto pós-graduandas que miram a docência em seu processo formativo. Em relação a esta abordagem, conforme Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p. 371):

A partir dos anos 2000, novas orientações acrescentaram-se à perspectiva inicial, diversificando e ampliando a investigação sobre as escritas de si no processo de formação e profissionalização docente. A diversidade de abordagens utilizadas nesses estudos encontra na denominação de *pesquisa (auto)biográfica* um território comum e propício ao diálogo entre pesquisadores, em rede nacional e internacional. Adotada nas diferentes edições do Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA)³, essa denominação remete a um campo de investigação já consagrado em países anglo-saxões (*Biographical Research*), na Alemanha (*Biographieforschung*) e em processo de reconhecimento na França (*Recherche biographique en éducation*). Nessa perspectiva, não se trata de encontrar nas escritas de si uma “verdade” preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma à suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante o processos de biografização. Aqui a noção de *grafia* não se limita à escrita produzida em uma língua natural (oral e escrita), mas amplia a investigação fazendo entrar outras linguagens no horizonte da pesquisa e das práticas de formação: fotobiografias, audiobiografias, videobiografias e abre-se para a infinidade de modalidades na web: blogs, redes, sites para armazenar, difundir e praticar formas de contar, registrar a vida e até mesmo de viver uma vida virtual (*Bibble; biographie.com; nègres pour inconnus; biographie.net, Second Life*, o Museu da Pessoa...).

Neste momento, buscamos na reflexividade e na aliança com a pesquisa, compreender a atividade como experiência e prática de formação a partir dos efeitos em nós produzidos, as desnaturalizações e as significações, além, de propiciar para

outros(as) pós-graduandos(as) desafiados neste propósito, e/ou que ali se inserem também com propósitos autônomos de formação, um espaço de compreensão de algumas interfaces do processo, no entendimento de que “A narrativa do outro é assim um dos lugares onde experimentamos nossa própria construção biográfica; onde ela pode deslocar-se, reconfigurar-se, alargar seu horizonte; onde ela se põe à prova como *escrita de si*” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 62).

A reflexividade autobiográfica, as narrativas autobiográficas e de relato de experiência como parte do processo de investigação/formação são perspectivas de pesquisa e de formação que têm sido exploradas nos estudos realizados pelo Grupo de Estudos em Educação e Memória/CLIO/UFSM e seus integrantes discentes e docentes de graduação e pós-graduação, embasadas em pesquisadores do tema como Delory-Momberger (2008, 2009, 2011), Passeggi, Souza e Vicentini (2011) e Josso (2004, 2010), na percepção de que o sujeito narra a sua própria prática imbricada à sua constituição, ao narrar, é remetido a um processo de reflexividade que ressignifica experiências e vivências, para Josso (2004, p.60), um processo de formação,

[...] auto – reflexivo, que obriga a um olhar retrospectivo e prospectivo, tem de ser compreendido como uma atividade de auto – interpretação crítica e de tomada de consciência da relatividade social, histórica e cultural das referências interiorizados pelo sujeito, e por isso mesmo, constitutivos da dimensão cognitiva da sua subjetividade.

Embora não seja para este momento nosso objetivo principal discutir a formação docente em si, mas, pensar a prática da docência enquanto significação em uma reflexão (auto) biográfica para a formação em processo e desenvolvimento cognitivo para além do conceitual, não despercebemos da necessidade de trazer aqui algumas considerações do processo de formação com Batista (2001), entre outros. Compreendemos a reflexão (Auto) biográfica como parte da formação docente, processo que se dá de diversas formas e no decorrer da vida, dentre estas interfaces, para o pós-graduando, coloca-se o contato com a disciplina de docência orientada e a prática docente no ensino superior.

FIOS DA TESSITURA DO PROCESSO FORMATIVO - DOCÊNCIA ORIENTADA E AS NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS

A prática da Docência Orientada deve efetivar-se obrigatoriamente em turmas de graduação, uma vez que, é entendida como parte do processo de formação docente para o ensino superior ligada aos cursos de Mestrado e Doutorado. O artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação/ LDB 9.394/96 diz que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente

em programas de mestrado e doutorado.” Nesse sentido, é optativa para discentes de mestrado e doutorado e obrigatória para quem é bolsista CAPES/Demanda Social, critério estabelecido pela CAPES em 1999, através do Ofício Circular nº 028/99/PR/CAPES, visando o “aproveitamento no sistema de ensino superior brasileiro” destes discentes. Assim, o compromisso é assumido nos programas de pós-graduação, em obediência aos critérios da CAPES, cuja intencionalidade institucional é o aperfeiçoamento pessoal do ensino superior.

A partir da normatização acima exposta e das intenções das instituições orientadoras, o direcionamento de tal prática estaria para que o estudante venha a dar passos na formação e (auto) formação, orientada para possibilidades de um futuro na atividade docente, com qualificação pós-graduada, potencializada pelo ato de experienciar a docência no ensino superior, não dissociando ensino e pesquisa.

Esta orientação está contemplada na meta estabelecida na formulação do Plano Nacional de Educação – PNE (2014), durante o governo Dilma Roussef, cujo propósito de compromisso a ser atingido em 2024 anunciava em sua 14ª Meta, a gradual elevação de matrículas em pós-graduação *Stricto Sensu*, então, a proposta contemplaria uma intenção de que 75% dos professores da educação superior sejam mestres e 35%, doutores, garantindo também, a formação pós-graduada aos professores da educação básica através de formações continuadas.

Assim, amplia-se a possibilidade de que estudantes de pós-graduação recém-formados estariam com encaminhamentos de formação para atuar na docência, no intuito de qualificar o ensino em distintas modalidades, aliando ensino e pesquisa, teoria e prática, atuando em perspectiva crítica e de inacabamento, no propósito de “refletir sobre sua ação pedagógica, ele estará atuando como um pesquisador da sua própria sala de aula, deixando de seguir cegamente as prescrições impostas” (BOLZAN, 20002, p. 17), pois, conforme alerta Castanho (2004, p. 117):

A pesquisa pode atrapalhar o ensino? Infelizmente, pode, e esse fato ocorre com maior frequência do que se imagina. Exemplos: dedico-me com afinco a minha tese de doutorado e, assim que obtenho a titulação, passo a concentrar os esforços em novos projetos de pesquisa e na pós-graduação, (...) limito-me a levar a meus alunos exemplos de dissertações e teses, passando a desenvolver cursos monográficos, com temas geralmente desarticulados entre si, passo a considerar meus projetos de pesquisa com absoluta prioridade [...].

De todo modo, este espaço pode se revelar sempre diferenciado para cada estudante, articulando-se entre um mero cumprimento de critérios e exigências necessárias ao andamento da pós-graduação, ou, então, ocorrer numa instância de ampla significação e de (re) construção, ao cruzar as vivências pessoais enquanto estudante com os demais estudantes na sala de aula, rememorar atitudes de docência de seus professores, interligações com construções coletivas neste tempo-

espaço e em outros, redimensionar as compreensões da prática pedagógica docente e reverter-se, realmente, em um amplo processo formativo. Para Batista (2001, p. 134):

Formação traz em si uma intencionalidade que opera tanto nas dimensões subjetivas (caráter, mentalidade) como nas dimensões intersubjetivas, aí incluídos os desdobramentos quanto ao trajeto de constituição no mundo de trabalho (conhecimento profissional). Portanto, não se trata de algo relativo a apenas uma etapa ou fase do desenvolvimento humano, mas sim como algo que percorre, atravessa e constitui a história dos homens como seres sociais, políticos e culturais.

Nesses processos singulares de formação e no entendimento de que esta ocorre ao longo da vida, e, de que em cada um destes momentos, é agenciadora de homens “*como seres sociais, políticos e culturais*”, que se insere, por exemplo, a narrativa de experiências docentes na disciplina de Docência Orientada. Narrar à experiência é uma interface da interiorização de subjetividades que contribuem para a objetividade do processo formativo, especialmente o docente, entendida aqui, como possível também na esfera da reflexão-narração ou da *autobiografia refletida*, na definição de Gaston Pineau, conforme Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p. 371). Para Pineau, “No dispositivo de formação por ele concebido e denominado *autobiografia refletida*, o objetivo da escrita autobiográfica é que a pessoa em formação efetue um retorno reflexivo sobre o seu “trajeto para construir a partir dele um projeto de pesquisa-ação-formação””.

É na reflexividade e na narrativa escrita que damos forma àquilo que nos perpassa, significa, e que pode essencializar-se, posteriormente, em nossas experiências sociais. Nesse sentido, ao refletir sobre a relação entre o biográfico, à educação e a formação, a pesquisadora do campo (Auto) biográfico Christine Delory-Momberger (2008), destaca:

O que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem de si. A narração não é apenas o instrumento da formação, a linguagem na qual esta se expressaria: a narração é o lugar no qual o indivíduo toma forma, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.56).

Ao narrar à experiência o fazemos na instância de reflexão sobre a prática, na figuração de nossa vida, os fatos, as motivações e os contextos. Narrar vivências e experiências pode reverter-se em prática potencializadora de ressignificações em sentido amplo. Para Delory-Momberger (2008, p. 30):

A maneira como os indivíduos *biografam* suas experiências e, em primeiro lugar, a maneira como integram em suas construções biográficas o que *fazem* e o que *são* na família, na escola, na sua profissão e na formação continuada são parte integrante do processo de aprendizagem e de formação.

A potencialidade está para, da mesma forma, àquele que acessa nossa narrativa. Ao ser contagiado pelas elucidações e problemáticas daquele que narra, pode assim, se reelaborar aí na reflexividade da narrativa do outro, o efeito daí emanado em transposição para si. Para Prado & Damasceno (2007, p. 23):

É nesse encontro que se dão vários acontecimentos. Que se abre um campo de possibilidade. Encontro de problematizações. Encontro de movimentos do pensamento, da reflexão, do questionamento, da resignificação de experiência, reelaboração de outras práticas e compreensão da própria prática docente.

Para Delory-Momberger (2008, p. 97), “A narrativa realiza sobre o material indefinido da experiência vivida um trabalho de homogeneização, ordenação e funcionalidade significativa: ela reúne, organiza, tematiza os acontecimentos da existência, dá sentido a um vivido multiforme, heterogêneo, polissêmico”. Dentre os acontecimentos da existência tematizados, as trajetórias de escolarização. Para Souza (2006, p. 10), “Entender as afinidades entre narrativas (Auto) biográficas, o processo de formação e (auto) formação no contexto da formação inicial e do estágio supervisionado, a partir das trajetórias de escolarização, é fundamental para relacioná-las com os processos constituintes da aprendizagem docente”. As trajetórias de escolarização podem estar presentes na reflexividade como *funcionalidade significativa da experiência vivida*, embasamento para dar forma à análise de sua experiência docente atual.

Para Oliveira (2000, p. 15) “As aprendizagens situadas em tempos e espaços determinados atravessam a vida dos sujeitos”. Ainda, “O acesso ao modo como cada pessoa se forma, como a sua subjetividade é produzida, permite-nos conhecer a singularidade da sua história, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos”, processos que “tangem uma corda subjetiva por contemplar um elemento sóciobiográfico-identitário” (MARTINS, 2013, informação verbal⁴). São definições incrustadas em nosso processo de constituição, características que determinam em boa parte o que somos, “que refletem significações, questionamentos e particularidades que nos constituem biograficamente, que estão presentes na reflexividade da prática e da resignificação do vivido, numa instância aprofundada da *escrita de si*” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 62).

Como objeto de observação e objeto pensado, a formação, encarada do ponto de vista do aprendente, torna-se um conceito gerador em torno do qual vêm agrupar-se, progressivamente, conceitos descritivos: processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer, temática, tensão dialética, consciência, subjetividade, identidade. Pensar a formação do ponto de vista do aprendente é, evidentemente, não ignorar o que dizem as disciplinas das ciências do humano. Contudo, é, também, virar do avesso a sua perspectiva ao interrogarmo-nos sobre os processos de formação psicológica, psicossociológica,

4 Minicurso apresentado por Estevão Rezende Martins no II Seminário Internacional Diálogos Interculturais. Brasil e Países de Língua Alemã, Santa Maria, 16 e 17 de outubro de 2013.

É nesse sentido que a narrativa (Auto) biográfica sobre e no processo de formação, atentando para a idéia de *narratividade e objetividade*⁵, no agenciamento de seus conceitos descritivos torna-se tão potente, considerando sua característica de dar conta de emergir um sujeito em formação que é global, que é social, que não está descolado das muitas variáveis intrínsecas à sua própria vida enquanto singularidade.

DOCÊNCIA ORIENTADA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: REFLEXIVIDADE E NARRATIVA DA EXPERIÊNCIA

No andamento de nosso processo formativo enquanto doutoranda em História e mestranda em Educação e na qualidade de bolsistas de pós-graduação CAPES/DS, assumimos em nossos Planos de Estudo o compromisso de realizar o estágio de Docência Orientada. Para tanto, como participamos do mesmo grupo de pesquisa e somos orientadas pelo mesmo orientador, nos envolvendo com estudos alinhados ao campo da História da Educação e processos de civilidade, optamos por trabalhar em uma disciplina em que pudéssemos efetivamente aliar ensino e pesquisa, teoria e prática, assim, dentro desta possibilidade, esta parte de nosso processo formativo foi realizada na disciplina de *História e Educação Geral e do Brasil*, no curso de Sociologia noturno da UFSM.

A carga horária de práticas em nossa responsabilidade definiu-se num total de 15 horas/aula e, o restante em atividade de observação/ouvinte. Primeiramente, realizamos a parte de observação/ouvinte, nos situando com a prática pedagógica docente do professor titular e com a turma de graduandos e, conhecendo um pouco de suas realidades, trajetórias e formações que nos foram expostas a partir de suas narrativas orais compartilhadas em aula, e compartilhando das nossas narrativas também, dando a si, uma possibilidade de narrar-se, e entrelaçar-se com as demais narrativas, tangenciando o processo formativo.

Para o momento seguinte, contemplando as exigências curriculares constantes no ementário da disciplina e o seu Objetivo Geral, nossa proposta buscou como resultado a reflexão em sua dimensão teórico-metodológica dos módulos: a) *A Educação no contexto da Modernidade* e b) *A Educação na Atualidade*, em um processo educativo que o discente da graduação em Sociologia compreendesse

5 Jorn Rusen trata ambos os conceitos como complementares na consagração da História como Ciência; Assim, no livro *Jorn Rusen e o Ensino de História*, o autor destaca que no trabalho do historiador, “A pretensão de objetividade não lhe extrai o vigor da vida. Objetividade pode ser reconhecida como uma forma de sua vivacidade, na qual as narrativas históricas reforçam a experiência e a intersubjetividade na orientação cultural” (JORN RÜSEN, 2011, p. 150).

as dimensões e dinâmicas sociais, políticas e culturais da História da Educação aí delimitadas, a finalidade desta reflexão, a produção de memória, a formação de cidadãos políticos, críticos e autônomos, que, para além da compreensão deste processo histórico em si, são instigados a pensar-se historicamente, entender-se como parte disso, perceber as imbricações em suas trajetórias de vida e processos formativos - *consciência* e carência de *orientação histórica*⁶ no tempo.

Conforme Jörn Rüsen; “A consciência histórica vem à tona ao contar narrativas, isto é, histórias, que são uma forma coerente de comunicação, pois se referem à identidade histórica de ambos: comunicador e receptor”. Para ele, “As narrativas, ou seja, histórias contadas aqui são produtos da mente humana; com sua ajuda as pessoas envolvidas localizam-se no tempo de um modo aceitável para si mesmas” (JORN RUSEN, 2011, p. 80).

Sendo que as compreensões dadas para nossa inserção alicerçaram-se no entendimento da História da Educação a partir de Veiga (2007, p.10), como um “Campo de pesquisa e de saber sistematizado de um conjunto de problemas proposto pelos historiadores relativos à educação no passado”, além, do *Objetivo Geral* da disciplina, constante na Ementa arquivada no Departamento de Fundamentos da Educação/FUE/Universidade Federal de Santa Maria, que busca:

Reconhecer a importância da cultura, da memória e da história das concepções de História da Educação e da Educação em diversos tempos e espaços, considerando as peculiaridades sócio-históricas e antropológicas dos processos educativos considerados na relação do universal (civilização ocidental) e do nacional (Brasil).

A turma com a qual trabalhamos, após o contato e as apresentações iniciais narradas, caracterizava-se por estar composta de maneira bem diversa em aspectos de idade, grupo social, residência em comunidade rural e urbana, etnia e cultura. Para tanto, nos desafiamos em “Como conceber atividades educativas e dispositivos de formação que conjuguem o desenvolvimento de competências visando uma eficácia com uma cultura do sentido crítico, uma sensibilidade para a existencialidade, para a historicidade e para a interculturalidade?” (JOSSO, 2010, p. 190). Isso fez perceber o quanto a prática pedagógica docente não pode ser um processo cristalizado, mas, em constante ressignificação.

Na disposição das aulas, levamos em consideração que também fomos e somos estudantes, ao refletirmos e nos questionarmos sobre nosso planejamento de aula:

- Como gostaríamos de ter esta disciplina enquanto discentes?

- Encontraremos possibilidades pedagógicas aliadas à criticidade, sensibilidade e efetiva interculturalidade? Esta questão nos desafiou muito tanto na questão teórico-metodológica, quanto na prática pedagógica em si.

6

Categorias conceituais trabalhadas pelo teórico de Teoria e Ensino de História.

Neste momento, foi impossível não lembrar, de nossas experiências enquanto estudantes na trajetória escolar e universitária, as aulas, os docentes, as didáticas, as dificuldades e as distintas abordagens epistemológicas, na maioria das vezes não contemplando algumas das pontuações acima citadas, principalmente, o aspecto da interculturalidade.

Então, preparamos aulas dinâmicas, reflexivas e contextualizadas, disponibilizando previamente o material e tempo para que os estudantes pudessem realizar as leituras, isso, daria possibilidades de que mesmo aqueles que estão inseridos no mundo do trabalho, pudessem aderir ao debate e propor questionamentos e posicionamentos. As práticas pedagógicas que buscaram a construção de conhecimento na disciplina efetivaram espaços de discussão através aulas expositivas e seminários. Pensamos aí em um espaço de formação propício àquilo que destaca Freire (2011, p.39):

[...] é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

Nesse processo, percebemos inicialmente o desinteresse por boa parte da turma em relação ao entendimento de conceitos e definições importantes para a disciplina, para a aprendizagem histórica e direcionamentos de uma consciência crítica e reflexiva. Na maior parte das vezes, nós docentes e um pequeno número de estudantes, geralmente os mais velhos, geravam pequenos debates, já que, o restante não participava ou saía logo após responder a chamada. Dentre as observações podemos destacar falas como:

- *Mas são muitos conceitos!*

- *Quem tem que saber isso é o historiador!*

Percebemos que a participação mais efetiva dos mais velhos do grupo, entre eles, alguns profissionais aposentados de suas carreiras, poderia estar ligada ao sentido histórico imbricado a sua vivência, tangenciando experiências de vida, em uma retomada de suas histórias de vida, na reelaboração e ressignificação de sua narrativa autobiográfica. Além disso, não estavam ali no intuito de objetivamente “ter uma profissão”, mas, de aproveitar a possibilidade de refletir sobre o que os interessava de fato.

A partir do exposto acima, novamente chamamos Freire (2010, p. 25) e o entendimento de que, “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro”. Assim percebemos na prática as questões teóricas sobre sentido, orientação e consciência histórica. Os debates e as discussões seriam mais

ricos em questionamentos e reflexões para ambos, pois, “A narrativa do outro é assim um dos lugares onde experimentamos nossa própria construção biográfica; onde ela pode deslocar-se, reconfigurar-se, alargar seu horizonte; onde ela se põe à prova como *escrita de si*” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 62).

Percebemos que as “estórias” contadas a partir das significações pessoais em meio à discussão do conteúdo, no viés do sentido histórico do sentido e orientação, fez com que o interesse da turma, em geral, fosse aumentando, e a disciplina passou a render mais em relação aos seus propósitos e efetividade cognitiva. Talvez, tenha sido este o momento em que muitos passaram a significar a proposta em virtude de seus tempos, espaços, concepções de mundo e seus interesses enquanto sujeitos históricos e sociais, futuros docentes e docentes em atuação, em alguns casos. Para Delory-Momberger (2008, p. 31) “os processos de aprendizagem e os saberes transmitidos pela escola, para terem sentido e valor, devem poder encontrar seu lugar no *mundo-de-vida* e no horizonte biográfico dos aprendizes”, da “figuração biográfica e do projeto que eles têm de si mesmos”.

Conforme mencionamos acima, a contextualização estava entre os desafios da nossa prática, a permanente preocupação de que a disciplina de História da Educação mesmo estando ligada a um *lócus* social, seja, o ambiente das comunidades escolares e das instituições educacionais brasileiras, estivesse também dialogando com as dinâmicas da sociedade mundial em seus outros âmbitos, ainda, tangenciando um olhar interdisciplinar. Novamente aliamos a teoria de nossa pesquisa com o ensino, na adoção do olhar amparado no viés da História Cultural, quando, tudo está interligado e nada pode ser visto a parte da dinâmica social, “as discussões econômicas, políticas e culturais, necessariamente coincidem” (BURKE, 1992).

Desta forma, ao trabalhar conceitos como *Modernidade e Modernização da Educação*, tratamos deste movimento de renovação pedagógico-educacional através de novos paradigmas e métodos, em consonância com dinâmicas sociais como o desenvolvimento das ciências, tecnologias, modo de vida urbano, trabalho industrial, novas profissões, consolidação do capitalismo, heterogeneidade social, anseios por democracia e participação política, projetos nacionais de desenvolvimento, entre outras questões, levando em conta o que destaca *Franco Cambi* no livro *a História da Pedagogia*:

Os séculos XVI e XVII constituem os complexos processos da modernidade, em que velho e novo se confrontam, com todas as suas características: a secularização, o individualismo, o domínio da natureza, o Estado moderno, a nova ciência, a afirmação da burguesia e da economia de mercado e capitalista, a cultura laica. Velho e novo se encontram: a dimensão antropocêntrica do humanismo ao lado do sentido de liberdade e de inovação; o retorno da leitura dos clássicos antigos para a criação de uma nova estética; a atenção à natureza, ao macrocosmo, torna-se mais técnica, mais científica, sob o primado da observação e da dedução. “Também o indivíduo deve submeter-se a uma remodelação, através do ideal do

'cortesão' e das regras de 'sociabilidade', que estabelece os princípios e as formas da socialização" (CAMBI, 1999, p. 244).

O entendimento desta dinâmica está presente também na definição utilizada em aula, pelo Historiador italiano Carlo Ginzburg, mencionando a

Adoção de visões de mundo que surgem entre os séculos XV e XVII, quando profundas mudanças/revoluções nos campos da religião e da ciência, no mundo do trabalho e nas formas de organização da sociedade, dão lugar a uma maneira de entender o mundo, natural e social, baseada em dicotomias (GINZBURG, 1989 apud ALVES, 2004, p. 25).

Ao adentrar na unidade de trabalho "*A Educação na Atualidade*", parte situada temporalmente a partir do século 20, a discussão é enriquecida em conhecimento empírico e, conforme mencionamos acima, da experiência pessoal e de uma opinião politizada por parte dos discentes. Neste sentido, a constituição da turma, com idades que variavam entre 19 e 60 anos, tornou-se algo importante a ser explorado, considerando o potencial narrativo das suas experiências. Conforme Rüsen (2010), a didática do ensino deve pensar o conteúdo em uma relação com as experiências e expectativas dos alunos. Percebe-se que "A experiência histórica tem um potencial próprio de encantamento que se pode aproveitar com oportunidade de aprendizagem" (RÜSEN, 2010, p. 117).

Este momento da disciplina e deste período sócio-histórico e temporal trabalhado, conforme mencionado, acreditamos ter sido amplo em termos de consciência em relação à História da Educação brasileira, pois, o debate levantou questões polêmicas, entre elas, a instrumentalização da escola à serviço da expansão capitalista, a escolarização como vetor de homogeneização cultural da nação a partir da República, o período da ditadura civil-militar e a educação, a questão das políticas neoliberais, a descentralização do gerenciamento educacional e a aplicação de políticas educacionais, acordos, metas e estratégias assumidas pelo país diante de órgãos internacionais e o Educação Para Todos, a ampliação de acesso em todos os níveis e modalidades não prevendo *a priori* a permanência e qualificação.

Dentre os resultados alcançados, destacamos o potencial do (Auto) biográfico no processo formativo dos estudantes, contemplado através do instrumento avaliativo realizado ao final da docência na disciplina: a escrita do memorial. Ao pensarmos em um instrumento avaliativo privilegiamos em disponibilizar algo que pudesse contemplar possibilidades que estiveram dentre nossas preocupações da prática e da abordagem teórico-metodológica, assim, compreendemos que este seria uma possibilidade de reflexão significativa. Assim, através do memorial, se concretizava na narrativa escrita as significações e ressignificações que a disciplina de História da Educação pôde produzir em suas trajetórias individuais como sujeitos em formação,

na relação com a disciplina e seu conteúdo, a diversidade e a complexidade da sala de aula. A atividade foi elaborada individualmente e escrita a próprio punho pelos discentes no último dia de aula. Foram produções contemplando poder de síntese e originalidade, sem se desvincular do objetivo central.

Ao ler os memoriais, percebemos nas escritas dos discentes que a condução da disciplina no decorrer do semestre, articulada ao professor titular e as docentes orientadas mestranda e doutoranda, possibilitou emergir produtivas significações em seus aprendizados e na sua formação humana e histórica. Da mesma forma, estes efeitos puderam ser percebidos em nossos processos formativos, seja pelo efeito de “eco”, ou, quando realizamos a reflexão aqui exposta, pois, enquanto (mestranda e doutoranda) atuamos como docentes, mas estávamos ao mesmo tempo, na condição de estudantes, ambas de formações distintas (graduação em Pedagogia e graduação em História) buscamos atuar, a partir de nossas formações e bases epistemológicas, desnaturalizando o decorrer tradicional das aulas e formas de avaliação, instigando novos olhares para a docência, a própria sociologia, a educação e suas políticas.

Neste sentido, a reflexão (Auto) Biográfica tornou-se significativa para nós, potencializando a prática de Docência Orientada, nos induzindo a estranhamentos e desnaturalizações e compreensões do processo formativo na dinâmica entre singular e o plural. Atitude que situamos na construção de uma *história de formação*, como dimensiona Josso (2010, p. 69):

[...] o estudo dos processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem, tendo em vista a elaboração de uma formação experiencial, efetua-se a partir da construção da história de formação, mediante a narrativa das experiências com as quais o autor/ator aprendeu, mediante seu modo de operar escolhas, de se situar em seus vínculos e de definir seus interesses, nas valorizações e aspirações.

No entanto, no tocante ao nosso propósito de reflexão sobre esta prática através de possibilidades *heterobiográficas* no campo das publicações acadêmicas – experimentar nossa narrativa através da narrativa do outro, no sentido dado por Delory (2008), a percepção que emergimos é o fato de que, embora a atividade já não seja mais novidade na proposta de disciplinas e atividades a serem cumpridas pelos pós-graduandos, não há, neste escopo, produção científica significativa voltada para a análise desta atividade e desta prática como processo formativo, seja através do olhar externo de pesquisadores do campo da formação docente, seja através do olhar do pós-graduando em formação.

Outra questão evidenciada é o fato de não haver distinção em relação aqueles pós-graduandos que em seus processos formativos tem o claro objetivo de não seguir o campo da docência, por exemplo, não é opcional para estudantes bolsistas de áreas mais tecnológicas que não objetivam seguir o campo da docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que analisar a atividade de Docência Orientada enquanto experiência e significá-la na narrativa (Auto) Biográfica desvela uma contribuição para a não cristalização de parâmetros na prática pedagógica docente. Ao mesmo tempo, compreendemos que tal prática não é suficiente para ser tratada como espaço de formação que nos torna aptos para a docência se não for minimamente (re) pensada e (re) significada, tendo em vista, o curto espaço de tempo de práticas (15hrs/ aula). A docência orientada é de todo modo, um espaço de observação, de prática e de estranhamento para o processo formativo do discente.

Outra questão importante é o fato de que acompanhar a disciplina em prática de observação, atividade permitida pelo docente responsável, nos possibilita alguns redimensionamentos da docência orientada e da docência em si, dentre eles, a importância do objetivo claro e do planejamento, de estar aberto a ouvir o discente e suas inquietações, experiências e questões do dia-a-dia, colocando em atenção os diferentes tempos-espacos, vivências, culturas, posicionamentos e contextos aí encontrados.

Percebemos que muitos discentes não possuíam clareza em relação ao papel do olhar histórico como parte de sua formação na graduação, e/ou como uma bagagem que posteriormente lhes dará suporte em suas práticas pedagógico-educacionais e, mais especificamente, o quanto o conhecimento da História da Educação não pode estar descolada da formação do curso de sociologia, disciplina na qual poderão se tornar futuros docentes.

Ao finalizar a atividade de Docência Orientada compreendemos primeiramente, que ao nos constituirmos docentes precisamos ter claras as nossas escolhas e orientações teórico-metodológicas, as quais nortearão nossas práticas pedagógico-educacionais em sala de aula, porém, que a prática embora pautada em tais fundamentos e privilegiando planejamento e objetivos claros, sempre será diferente ou nunca será igual, considerando que é perpassada pela diversidade da sala de aula, pelas imprevisibilidades, rearranjos, recuos, mudanças de curso e questionamentos novos e, em se tratando do ensino de história, por sua historicidade.

De modo mais específico e em um processo (Auto) biográfico, percebemos a necessidade de reelaborar-se enquanto docente a partir de contextos e sujeitos diversos, dado que, trabalhar com conceitos da História no curso de sociologia é estar imerso em uma recepção diferente daquela que vivenciamos em outros espaços de diálogo e, isso torna cada vez mais necessária à apropriação e o domínio daquilo que define nossa área, para que em nossas práticas docentes possamos ter clareza de onde podemos e queremos chegar. Isso significa não estar engessado, mas, conhecer diferentes possibilidades e fundamentos teórico-metodológicos para usá-

las e/ou refutá-las nas interferências docentes e (re) construções sempre parciais de sentidos e significados dos passados.

REFERÊNCIAS

BATISTA, S. H. S.S. Formação. In: FAZENDA, I, *Interdisciplinaridade – Dicionário em Construção*. São Paulo, Cortez, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96*. Brasília: 1996.

BERGER, P. e LUCKMANN, T.: “*A Construção Social da Realidade: tratado de sociologia do conhecimento*”, trad. Floriano de Souza Fernandes, Rio de Janeiro, Vozes, 1985, 15ª edição, 247 p.
BOLZAN, D. P. V. *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BURKE, P. *O que é História Cultural?* Trad. de Sergio Goes de Paula. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BURKE, P. (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. 2. ed. São Paulo: Unesp, 1994. 354 p.

CAPES. *Ofício Circular Nº 028/99/PR/CAPES*. Disponível em: < www.capes.gov.br > Acesso em: 23 de agosto de 2016.

CASTANHO, S. CASTANHO. M. E. (Orgs.). *Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior*. 3 ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2004.

CARVALHO, I. C. M. Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica. *Horizonte. Antropológico*[online]. 2003, vol. 9, n. 19, pp. 283-302. ISSN 0104-7183. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scieloOrg/php/citedSciELO.php?pid=S010471832003000100012&lang=en>>. Acessado em: 15 fev. 2014.

CHARTIER, R. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL, 1990.

DELORY-MOMBERGER, C. *Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto*. Trad. PASSEGGI. M. da C.; SILVA NETO, J. G. da.; PASSEGGI, L. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DELORY-MOMBERGER, C. Filiações e rupturas do modelo autobiográfico na pós-modernidade. In. GALLE, H., (Org.) et al. *Em primeira pessoa: abordagens de uma teoria da autobiografia*. São Paulo: Annablume; Fapesp; FFLCH, USP, 2009.

FRANCO, C. *História da Pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e terra, 2011.

GARCÍA, C. M. Formação de Professores para uma Mudança Educativa. ed. Porto, Portugal 1999. 271p. _____.O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Revista Formação Docente*, Belo Horizonte, v.03, n. 03, p. 11-49, 2010

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. *A Experiência de vida e formação*. 2. ed. rev. E ampl. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. 341p.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Pedagogia e Universitária, 1986. 99p.

MAY, T. *Pesquisa Social: questões, métodos e processos*. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004. 288p.

OLIVEIRA, V. F. A formação de professores revisita os repertórios guardados na memória. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes (Org.). *Imagens de professores: significações do trabalho docente*. Ijuí: Unijuí, 2000. P. 11-23.

PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. *Educ. rev.* [online]. 2011, vol.27, n.1 [cited 2019-10-28], pp.369-386. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000100017&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0102-4698. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982011000100017>.

PRADO, G. V. T. & DAMASCENO, E. A. Saberes docentes: narrativas em destaque, IN: VARANI, A.; FERREIRA, C. R. e PRADO, G. do V. T. (orgs). *Narrativas docentes: trajetórias de trabalho pedagógico*. Campinas: Mercado de Letras, 15 – 27, 2007.

RÜSEN, J. *Razão histórica*. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001, p. 29.

RÜSEN, J. *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora da UFPR, 2010. (Organização de Maria Auxiliadora Smith, Isabel Barca e Estevão de Rezende Martins).

SOUZA, E.C. de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr., 2006.

VEIGA, C. G. *História da Educação*. São Paulo: Àtica, 2007.

A MISSÃO DAS UNIVERSIDADES: UMA ANÁLISE ARQUEOLÓGICA DAS PROPOSIÇÕES EDUCACIONAIS DE ARMANDO DE SALLES OLIVEIRA

Data de aceite: 27/01/2020

Alexandre de Britto Redondo

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

São Paulo – SP

<http://lattes.cnpq.br/0415753797273840>

04/11/2019

RESUMO: No dia 16 de agosto de 1937, no Teatro Municipal de Belo Horizonte, o candidato à presidência da República, Armando de Salles Oliveira, pronunciou um discurso concernente à sua campanha eleitoral posteriormente intitulado como “A missão das Universidades”, no qual tratou temas como: missão das universidades, ensino primário e secundário, ensino profissional, política nacional de educação e concluiu sua declamação com uma análise particular do momento político que vivenciara. Admitindo a perspectiva foucaultiana como fundamentação teórica, o presente estudo visa oportunizar um diálogo com estas proposições educacionais de Armando de Salles Oliveira enunciadas em seu discurso e seus efeitos possíveis atinente ao lugar social do alunado que se pretendia educar. Não obstante, o conceito de *Governamentalidade* formulado por Michel Foucault nos parece profícuo ao compreender as relações sociais como um jogo

de forças atuantes na condução da conduta de si e do outro, uma vez que a hipótese de nossa análise remete à investidura educacional de Armando como uma prática de enaltecimento moral e salvacionista da organização racional, dos saberes científicos e escolares no bojo das diversas modalidades de ensino defronte à sociedade brasileira. Ademais, valendo-se de uma análise arqueológica, na qual pretendeu-se evidenciar as regras que o discurso obedece enquanto prática e as condições de exercício da função enunciativa, pretendemos tornar explícito o esforço da implantação de saberes que na esfera do ensino primário estipulassem um patamar social inicial, marginalizando aqueles que não o alcançassem; mensurassem a “capacidade” dos indivíduos com base no seu rendimento no ensino secundário; legitimassem a condição de “elite intelectual” de sujeitos por meio do ensino superior e “credenciassem” a mão-de-obra dos alunos do ensino profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Armando de Salles Oliveira; Educação; Governamentalidade

THE MISSION OF UNIVERSITIES: AN ARCHEOLOGICAL ANALYSIS OF THE ARMANDO DE SALLES OLIVEIRA'S EDUCATIONAL PROPOSALS

ABSTRACT: On August 16, 1937, at the

Municipal Theater of Belo Horizonte, the presidential candidate, Armando de Salles Oliveira, delivered a speech concerning his electoral campaign, later entitled “The Mission of the Universities”, in which he dealt with topics such as mission of the universities, primary and secondary education, vocational education, national education policy and concluded his declamation with a particular analysis of the political moment he had experienced. Admitting Foucault’s perspective as a theoretical foundation, the present study aims to provide a dialogue with these educational propositions of Armando de Salles Oliveira enunciated in his discourse and their possible effects related to the social place of the students who intended to educate. Nevertheless, the concept of governmentality formulated by Michel Foucault seems useful to us in understanding social relations as a set of forces acting in the conduct of self and other conduct, since the hypothesis of our analysis refers to Armando’s educational endowment. It is a practice of moral and salvationist exaltation of the rational organization, scientific and scholarly knowledge amid the various teaching modalities in front of the Brazilian society. Moreover, using an archaeological analysis, which aimed to highlight the rules that discourse obeys as a practice and the conditions of exercise of the enunciative function, we intend to make explicit the effort of the implantation of knowledge that in the sphere of primary education stipulated initial social level, marginalizing those who did not reach it; measure the “capacity” of individuals based on their income in secondary education; legitimize the condition of “intellectual elite” of subjects through higher education and “accredit” the workforce of vocational students.

KEYWORDS: Armando de Salles Oliveira; Education; Governmentality

1 | INTRODUÇÃO

No dia 30 de julho de 2018, ainda sob a condição de candidato à presidência da república, o presidente eleito no mesmo ano, Jair Bolsonaro, concedeu uma entrevista coletiva ao programa “Roda Viva”, transmitido pela TV Cultura. Ao ser indagado sobre a política de cotas raciais de ingresso nas universidades públicas e em concursos públicos, Bolsonaro fez a seguinte declaração: “Eu não posso falar que vou terminar (com a política de cotas raciais) porque depende do Parlamento. Pelo menos diminuir o percentual. Vou propor, quem sabe, a diminuição do percentual”. (BOLSONARO, 2018)

Ao ser questionado pela equipe do programa se a política de cotas não seria uma resposta a uma suposta dívida histórica do Brasil com a população negra em virtude do período de legalização do trabalho escravo findado em 1888, Jair Bolsonaro retrucou: “Que dívida? Eu nunca escravizei ninguém na minha vida. (...) É justo a minha filha ser cotista? O negro não é melhor do que eu, e nem eu sou melhor do que o negro. Na Academia Militar das Agulhas Negras, vários negros se formaram comigo. Alguns abaixo de mim, alguns acima de mim, sem problema nenhum. Por

que cotas?”. (BOLSONARO, 2018)

Problematizações políticas a respeito das relações entre sociedade e educação são temáticas amiúde tratadas no Brasil ao longo de mais de um século de República. Não obstante, os respectivos temas e debates também são elencados como objetos de estudo da historiografia da educação brasileira.

Sob o ponto de vista histórico, é válido ressaltar a importância e o espaço social que a educação gradativamente passou a ocupar no período que sucedeu o Império de D. Pedro II. Proclamada a República, a educação tornar-se-ia, segundo Souza (1999, p. 26) “uma estratégia de luta, um campo de ação política, um instrumento de interpretação da sociedade brasileira e o enunciado de um projeto social.”.

Todavia, a partir do final década de 1920, a economia política direcionou grande parte do seu enfoque às questões pertinentes ao crescente processo de industrialização do período, e somada a um ideal fabril civilizatório (DECCA, 1984), a moralização do espaço urbano entrou na pauta dos projetos educativos dos governos republicanos a fim de viabilizar uma possível convivência harmoniosa entre os variados agrupamentos sociais que habitavam as cidades, tendo em vista que estas estavam em considerável expansão demográfica no respectivo período. (CARVALHO, 1998)

Na década de 1930, os discursos adeptos a uma possível reforma social que corroborasse com a racionalização industrial se fortaleceram nos meios de grupos de intelectuais e indivíduos ligados à indústria. Os objetivos enfatizados seriam a maior produtividade e a eficiência do trabalho. Tais metas ganharam ainda mais força no contexto do crescente processo de industrialização defronte aos impactos ocasionados pela crise econômica de 1929.

No entanto, este projeto social não era unânime entre os detentores dos meios de produção. Para alguns integrantes dos setores agrário e comercial da economia brasileira, uma possível reforma teria a potencialidade de implicar uma desordem social indesejada. Por outro lado, segundo Weinstein (2000), dentre as personalidades atuantes no meio industrial mais entusiasmadas com os métodos racionais de organização do trabalho e do treinamento profissional, a figura de Armando de Salles Oliveira fruíra de certo destaque.

Nascido na cidade de São Paulo, em 1887, Armando de Salles Oliveira formou-se em engenharia civil pela Escola Politécnica, o que daria continuidade na sua carreira de engenheiro e empresário. Casou-se com Raquel de Mesquita, filha de Julio de Mesquita, dono do jornal *O Estado de São Paulo*, fato que desencadearia na amizade e sociedade entre Armando e Julio em diversos empreendimentos. Em 1927, o engenheiro paulista assumiu a presidência da sociedade anônima proprietária do jornal em virtude da morte do sogro Julio de Mesquita. No ano de 1931, em conjunto com Roberto Mange, Aldo de Azevedo e outras personalidades do âmbito industrial

paulista, Armando colaborou com a fundação do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT) (CONCEIÇÃO, 2005), sendo nomeado o primeiro presidente do Instituto. Filiado ao Partido Democrático (PD) de São Paulo, em 1932 participou das articulações da Frente Única Paulista (FUP), que posteriormente desencadeariam na Revolução Constitucionalista, movimento contrário ao presidente Getúlio Vargas. Em agosto de 1933, foi nomeado por Vargas para exercer o cargo de Interventor Federal de São Paulo, e em outubro de 1934, foi eleito governador constitucional do mesmo estado. No ano de 1937, lançou sua candidatura para a presidência da República, fazendo parte da União Democrática Brasileira (UDB).

Ao determinar o fechamento do Congresso Nacional e o cancelamento das eleições presidenciais do mesmo ano, Vargas decretou a prisão domiciliar de Armando de Salles Oliveira, punição que perdurou por cerca de um ano. Em novembro de 1938, o paulista exilou-se para a França e transferiu-se para os Estados Unidos em abril do ano seguinte. No ano de 1943, fixou-se na Argentina até o seu retorno pátrio em abril de 1945 oportunizado pela sua anistia política. Participou da fundação e da comissão diretora da União Democrática Nacional (UDN), partido composto por adversários políticos do Estado Novo. Faleceu em São Paulo, no dia 17 de maio de 1945. (ABREU, 2001)

No dia 16 de agosto de 1937, no Teatro Municipal de Belo Horizonte, Armando pronunciou um discurso concernente à sua campanha presidencial, posteriormente intitulado como “A missão das Universidades” (OLIVEIRA, 1945), no qual tratou temas como: missão das universidades, ensino primário e secundário, ensino profissional, política nacional de educação e concluiu sua declamação com uma análise particular do momento político que vivenciara. (OLIVEIRA, 2002)

Fundamentado na perspectiva metodológica foucaultiana de *Arqueologia* (FOUCAULT, 2016), o presente estudo limitou-se em considerar somente as proposições educacionais referentes às universidades, aos ensinamentos primário, secundário e profissional enunciadas por Armando de Salles Oliveira no dia 16 de agosto de 1937, pelo fato de enfatizarmos em nossa análise os atributos específicos de cada nível educacional a fim de evidenciarmos as regras que o discurso obedece enquanto prática e as condições de exercício da função enunciativa, além dos efeitos possíveis atinentes ao lugar social do alunado que se pretendia formar em cada grau educacional, articulando o acontecimento discursivo com acontecimentos não discursivos. (MACHADO, 1988)

Nesse mote, consideraremos como instrumento de análise o conceito de *Governamentalidade*, assim formulado por Michel Foucault (2008, p. 143)

(...) conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal

forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança.

Tal definição se apresenta como uma possibilidade viável de ponderarmos nosso objeto de estudo, tendo em vista que o âmbito educacional engloba um conjunto de instituições escolares responsáveis por fixarem os indivíduos a um aparelho de transmissão do saber (FOUCAULT, 2005), e os saberes organizados e difundidos nos estabelecimentos de ensino admitem propósitos específicos de formação e gestão de condutas de si e do outro. Logo, a análise discursiva de proposições educativas de um candidato à presidência torna-se uma estratégia procedimental de trazer à baila determinados métodos e técnicas de gestão de condutas, regras discursivas e processos de subjetivação do período estudado.

2 | A MISSÃO DAS UNIVERSIDADES

Nunca será demais repetir que as universidades, qualquer que seja o lugar do país em que se ergam, devem ser criadas para exercer a sua influência, não sobre uma região, mas sobre toda nação. (...) Sem esses focos de pesquisas científicas e de alta cultura, sem a rigorosa seleção pelo mérito, em benefício da ciência, pura e aplicada, da política e da produção, e sem uma consciência cada vez mais profunda do interesse geral, não há democracia que resista ao assalto das forças demagógicas e reacionárias. (OLIVEIRA, 2002, p. 422)

Na condição de Interventor Federal no Estado de São Paulo, Armando de Salles Oliveira outorgou o decreto estadual que delimitava a criação da Universidade de São Paulo (SÃO PAULO, 1934), o que mais tarde desencadeou em sua lápide o seguinte escrito: “O homem que fundou a Universidade de São Paulo” (SILVA, 1980). Não por acaso, a atenção que delega ao ensino superior em seu pronunciamento explicita a pertinência política desta temática. Ademais, sua fala evidencia que o saber científico, intermediado pelas universidades, deveria exercer *influência* em todo o território nacional.

A premência da expansão de estabelecimentos de ensino superior admite a potencialidade de uma maior difusão e produção de conhecimentos acadêmicos na sociedade brasileira. Todavia, a fundação destas instituições legitimaria a aptidão *democrática* e de *alta cultura* dos indivíduos formados nelas, sendo estes legalmente atestados e encarregados de atuarem nas produções científicas, políticas e econômicas, os diferenciando dos demais que não gozassem de tais conhecimentos e títulos acadêmicos. Tal lógica pressupõe que somente as Universidades teriam a habilitação de produzir e reproduzir conhecimentos compatíveis com a *democracia* e com a *alta cultura*, e somente aqueles que passassem pelas instituições de ensino superior lograriam destas qualidades na sua formação pessoal.

Nesse contexto, a rigorosa seleção pelo mérito opera em classificar e

hierarquizar os indivíduos entre capazes e incapazes no que diz respeito ao acesso aos conhecimentos científicos, sendo estas seleções os critérios de julgamento de tais condições. O cenário dessa seleção permite que o indivíduo possa ser

(...) descrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade; e é também o indivíduo que tem que ser treinado ou retreinado, tem que ser classificado, normalizado, excluído, etc. (FOUCAULT, 2010b, p. 183).

Em outras palavras, aqueles que fossem bem sucedidos nas seleções teriam pleno acesso a conhecimentos de determinadas áreas, e por este motivo, estariam aptos a atuarem, tomarem decisões e difundirem seus aprendizados científicos. Concomitantemente, os mal-sucedidos comprovam a própria incapacidade de acessibilidade a estes conhecimentos mediante a seleção, o que legalmente lhes inviabilizam a autônoma tomada de decisões no âmbito científico, deixando a cargo a responsabilidade de deliberações àqueles que tenham a hipotética competência ensinada e credenciada pelas instituições de ensino superior, sendo estas estabelecidas como o *locus* privilegiado da ciência pura e aplicada e da *alta cultura*.

Em um jogo de relações, o patamar de sublimidade do saber científico a ser ensinado nas Universidades se manifesta pela dificuldade e triagem a que o indivíduo deve ser submetido para finalmente alcançá-lo e lograr dos possíveis usufrutos de tal conquista. Ainda, a comparação e a transcendência do saber científico perante outros tipos de saberes emergem neste jogo de relações

É somente pela alta cultura, de nível verdadeiramente universitário, que nos desembaraçaremos dessa meia cultura a que submeteu o país o regime de autodidatismo, de cultura pessoal, empírica, sem base e, quase sempre, sem horizonte; e é só nesses maravilhosos laboratórios de vida espiritual e de atividades científicas que se formará a nova mentalidade nacional, pela autocrítica, pela pesquisa desinteressada, e pela constante revisão do pensamento e dos elementos de nossa civilização. (OLIVEIRA, 2002, p. 425-426)

A associação direta entre a cultura universitária e a *nova mentalidade nacional* corresponderia ao método supostamente correto de se analisar a própria civilização. No entanto, o autodidatismo e a cultura dita pessoal são duramente desvalorizados, o que denota um grande apelo à regulação e à normalização da cultura e dos conhecimentos, resultando na marginalização da multiplicidade e do caráter estritamente empírico dos mesmos. Assim, a necessidade de procurar mestres formados e credenciados por instituições científicas tornar-se-ia uma urgência no campo acadêmico, as missões francesas (MAIA, 2011) foram um exemplo deste movimento de “eleição” de conhecimentos científicos, de *alta cultura* e de professores que deveriam compor parte do ensino superior brasileiro.

No que diz respeito à *Missão das Universidades*, é perceptível a designação dos conhecimentos científicos como os vetores do pleiteado desenvolvimento

da sociedade brasileira, e as Universidades seriam a materialização destes conhecimentos. É válido ressaltar que a ideia de homogeneização de conhecimentos não está presente nessas práticas discursivas, apesar do descrédito ao autodidatismo. Afinal, a rigorosa seleção dos indivíduos para o ingresso às Universidades inviabiliza qualquer hipótese de homogeneidade. Por outro lado, o que fica explícita como Missão é a formalização da ciência e a expansão da sua atuação na sociedade brasileira. As multiplicidades seriam presentes, mas no âmbito da formalidade, da legalidade e da norma, alguns conhecimentos teriam valores sociais simbólicos diferenciados em relação a outros, bem como as instituições de ensino e os indivíduos que detivessem a posse atestada ou não de determinados conhecimentos.

3 | ENSINO SECUNDÁRIO, PRIMÁRIO E PROFISSIONAL

Segundo Pimentel e Freitas (2012), após a Revolução de 1930, o Governo Federal adotou normas que facultaram transformações importantes na educação brasileira, iniciando uma feição de sistema de ensino articulado. No caso do ensino secundário, a reforma realizada pelo Ministro da Educação e Saúde, Francisco Campos (1931), oportunizou este caráter orgânico do ensino. Em um diapasão com tais políticas, empossado dos cargos de Interventor Federal (1933-1935) e Governador do Estado de São Paulo (1935-1936), Armando de Salles Oliveira decretou a criação de 21 ginásios escolares e a construção de mais 10 edifícios.

Ao tratar do ensino secundário no seu discurso político, Armando entende que a função deste nível educacional seria: “a formação da consciência nacional e da consciência universal e humana, e o desenvolvimento simultâneo do espírito literário e do espírito científico.” (OLIVEIRA, 2002, p. 428). A dependência direta entre a formação das consciências nacional, universal e humana com o ensino secundário opera consubstanciada na lógica da elucidação e emancipação dos indivíduos que têm acesso aos conhecimentos proferidos nas escolas, e a reboque, a necessidade de “recuperar” ou “salvar” os demais vem à tona. Nesse jogo de relações, cria-se uma utopia de formação na qual a passagem do indivíduo pela escola é obrigatória para o seu alcance, e aqueles que não lograrem de tal condição estariam em déficit com este ideal estipulado, bem como com a formação de suas consciências nacional, universal e humana.

Tendo em vista o modo de operação efetivo desta utopia formativa na sociedade brasileira, a articulação do ensino secundário com o ensino primário apresentar-se-ia como uma obrigação social premente. No que diz respeito à investidura política de Armando de Salles Oliveira ao ensino primário, o paulista foi responsável pela instalação de cerca de 1000 escolas em apenas um ano, privilegiando a zona rural.

(IDORT, 1945). É válido ressaltar a atuação governamental em relação à população rural neste período, tendo em vista as estratégias de conter o êxodo rural e fixar o homem ao campo, melhorando as suas condições de vida, e em tautocronia, atendendo às necessidades da produção agrícola. (GOMES, 1982)

A temática do ensino primário, por sua vez, é manifestada no discurso político da seguinte maneira:

Hoje o seu papel é mais social do que pedagógico, não se limitando a dar ao povo os elementos mínimos de formação econômica e social e as bases para a extensão de sua cultura no ensino secundário. A escola primária transpõe essa finalidade puramente pedagógica para se revestir de uma função social e nacional que ela realizará tanto melhor quanto mais se for ampliando a educação em um número cada vez maior de crianças até ser possível atingir o grande ideal das nações democráticas – colhendo as gerações que sobem, em todo o país, na rede de ensino gratuito e obrigatório. Assim deverá crescer, de ano a ano, a massa de indivíduos em que se fará a sondagem indispensável para encaminhar ao ensino secundário a parte mais bem dotada da população escolar. (OLIVEIRA, 2002, p. 429)

A gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário, enfatizadas por Armando, seriam fatores que contribuiriam com o movimento que Aquino (2013, p. 201) reconhece como “alargamento progressivo do raio da ação escolar”, testemunhado pela contemporaneidade. A expansão do ensino primário institui a popularização dos conhecimentos ensinados nas escolas, sendo estes considerados basilares para o posterior aprofundamento nos conhecimentos científicos. Uma vez que grande parte da população teria acesso obrigatório e gratuito a esses conhecimentos entendidos como básicos, a formalização dos conhecimentos escolares e científicos na sociedade brasileira estaria plenamente afirmada e reconhecida pela população.

No caso dos exames de admissão para o ensino secundário, trata-se de uma filtragem dos indivíduos, atestando o “mérito” intelectual de alguns, e ao mesmo tempo rigorosamente legitimando a “incapacidade” de outros. Ao passo que o acesso pleno ao ensino exige certos esforços, e este viabilizaria condições de consciência humana, autonomia e liberdade, um conjunto de normas, valores e padrões de conduta são disseminados, e para que um dado indivíduo obtivesse êxito em sua trajetória estudantil, este não poderia ignorá-los. Além do bem individual que a educação escolar se propusera a proporcionar, o bem coletivo também entraria na pauta do ensino primário

A grande massa dos homens preparados pela educação comum é que forma ambiente para as campanhas eleitorais e os movimentos de opinião, que precedem as reformas e contribuem para orientá-las no sentido das necessidades coletivas. (OLIVEIRA, 2002, p. 430)

No trecho citado fica evidente a função social da escola de habilitação do

eleitorado e dos movimentos de opinião, delegando aos cidadãos formados pelos conhecimentos escolares o direito estatutário de falar (FOUCAULT, 2010a), promovendo e justificando o caráter libertário e emancipador da escola no seio de uma sociedade democrática. Neste mote, um projeto de nação em que os conhecimentos ditos científicos - mesmo que de acesso parcial por grande parte da população - são basilares para o desempenho das atividades políticas, econômicas e socioculturais, a necessidade de uma formação comum perfaz uma coesão social no campo dos conhecimentos, sendo um critério estabelecido e consentido pela população brasileira, designando as funções sociais de cada indivíduo de acordo com o grau e a modalidade científica da formação educacional deste.

Uma vez estabelecidas as suas proposições acerca dos ensinos superior, secundário e primário, Armando de Salles Oliveira debruçou-se para a formação profissional, âmbito no qual o intelectual era familiarizado em demasia, tendo em vista a sua atuação interna na 2ª Divisão do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), setor que tratava da eficiência do fator humano no trabalho (MANGE, 1945). No período em que governou o Estado de São Paulo, Armando delegou ao IDORT o levantamento, planejamento e execução da reorganização administrativa do governo de São Paulo, por via do Decreto Estadual nº 6284 (SÃO PAULO, 1934), de janeiro de 1934. Posteriormente, em 1936, contribuiu com a promulgação do Decreto Federal nº 1155/36 (BRASIL, 1936), que declarava o IDORT como utilidade pública em nível nacional, explicitando a importância que atribuía ao desenvolvimento da racionalização científica no bojo da sociedade brasileira. Além da sua atuação direta e indireta no IDORT, Armando de Salles Oliveira implantou cursos técnicos para trabalhadores ferroviários, criou a Colônia de Férias que enfatizava a higiene escolar de jovens, investiu no escotismo e na formação de Educadoras Sanitárias, além de fundar a Superintendência do Ensino Profissional (IDORT, 1945).

Seu entendimento sobre a educação profissional é proferido da seguinte maneira

Mas é na educação profissional e na adaptação científica do trabalho às aptidões naturais que temos de procurar um dos meios mais adequados não só à produção de aprendizes, oficiais e mestres, em todos os ramos técnicos, como à fixação do trabalhador nos quadros profissionais.

O rápido progresso do maquinismo ampliou imensamente esse problema, dificultando a organização do ensino profissional e chegando a comprometê-lo, mesmo, nos países que melhor o tinham instituído. Enquanto, por isso, não for possível a integração da instrução técnica no quadro dos grupos profissionais respectivos - para o artesanato, não há sistema mais eficiente do que a educação pelas próprias corporações e seus membros -, a solução do problema estará, ao menos quanto às escolas técnico-industriais, na preparação fundamental e técnico-profissional, pelo Estado, e na aprendizagem prática nas próprias oficinas ou fábricas, por meio de entendimentos entre o Estado e as empresas particulares. (OLIVEIRA, 2002, p. 430-431)

A adaptação científica do trabalho às aptidões naturais é uma temática assaz abordada (FORD, 1954) e problematizada (GRAMSCI, 2008); (THOMPSON, 1998) no campo das ciências humanas. Entretanto, essa necessidade de adaptação do indivíduo, tal como está expressa no enunciado acima, pressupõe uma lógica hierárquica e evolutiva civilizatória do ser humano entre a sua natureza biológica e a sua constante adequação às formas de produção. A autodisciplina do sujeito pautada na racionalização do trabalho transfigurar-se-ia em um critério de valorização e estipulação de padrões de conduta. A adesão aos preceitos científicos passa a operar como um diferencial e “refinamento” da mão-de-obra, agindo como um objeto de maior eficácia na produtividade para o empregador e como um objeto de valor de oferta para o trabalhador. Destarte, a demanda constante pelo aprimoramento laboral para a fixação nos quadros profissionais torna-se uma prática comum na sociedade brasileira, e em concomitância, a expansão de oferta do ensino profissional e técnico (CARDOSO; MOTA JR., 2016).

É válido ressaltar a valorização do vínculo entre Estado, indústria e sociedade quanto à formação profissional. O caráter do ensino profissional estaria diretamente atrelado à demanda da mão-de-obra em vigor no cenário brasileiro, e não exercendo uma imposição vertical exterior a ela. O Estado, por sua vez, seria o mediador deste vínculo, atuando de maneira estratégica a fim do funcionamento efetivo da oferta e demanda da produção econômica vigente, sem disponibilizar recursos excedentes ou deficitários em relação ao necessário demandado no período em questão.

4 | CONSIDERAÇÕES

A primeira consideração a se fazer, a saber, tendo em vista as proposições educacionais que citamos e o possível diálogo com a perspectiva foucaultiana que pretendemos viabilizar neste estudo, fundamentamo-nos no pressuposto de que “os saberes se engendram e se organizam para ‘atender’ a uma vontade de poder” (VEIGA-NETO, 2007, p. 117) e compreendendo o conceito de poder como “ação sobre ações” (IBIDEM, p. 62), ou ação sobre condutas, entendemos que os esforços discursivos e não discursivos que almejam o hipotético desenvolvimento e expansão dos conhecimentos escolares e científicos na sociedade brasileira visavam possíveis ações sobre as condutas dos mais variados indivíduos, ponderando as especificidades e os lugares sociais ocupados por estes.

Em outras palavras, o poder opera em uma série de tecnologias e mecanismos de regulamentação sobre os fenômenos globais e sobre os fenômenos de população (FOUCAULT, 1999). No caso das instituições educacionais, os seus respectivos conhecimentos ensinados ocupariam uma posição estratégica nestes procedimentos

regulamentadores. Logo, o movimento de irradiação das escolas e de instituições científicas, sendo estas compostas de maneira delimitada de conhecimentos e tipos de culturas específicos a serem ensinados, permite a legitimação de determinados padrões de conduta a serem adotados pelos seus respectivos públicos-alvos, que neste caso, seriam os mais variados grupos da população brasileira, variando conforme os graus de ensino e formação.

Um segundo aspecto a ser ponderado remete à construção histórica e cultural da importância social da ciência por meio de uma série de mecanismos, instituições, práticas discursivas e não discursivas etc. As demandas sociais concernentes aos processos produtivos, à investidura discursiva de apreciação e legitimação de determinados padrões de ciência, cultura e conduta a serem ensinados nas instituições de ensino e à expansão destas na sociedade brasileira no período estudado compõem uma espécie de jogo de grades que, segundo Foucault, se aplicam umas sobre as outras e que suprimem velhos conhecimentos em benefício de outros considerados novos. (CHOMSKY; FOUCAULT, 2014) Contudo, seria um equívoco entender este processo como um movimento exclusivamente opressor e alienante sobre a população brasileira, pois, esta deve ser entendida como uma das forças atuantes nas relações de poder, e em consonância com as técnicas de regulamentação de conduta, as relações de poder operam no jogo discursivo e não discursivo, e estas admitem múltiplas potencialidades e efeitos, tais como: incitar, suscitar e produzir ações. Assim, as forças presentes não logram de uma condição passiva, mas de resistência, com inúmeras possibilidades de também atuarem sobre as demais. (DELEUZE, 2005) Nesse sentido, as liberdades, a autonomia e as possibilidades de atuação dos indivíduos oportunizadas por essas relações de poder não podem ser negligenciadas e reduzidas a meros processos de opressão e repressão plena.

Uma terceira consideração a ser feita diz respeito ao pronunciamento de campanha de Armando de Salles Oliveira e a declaração de Jair Bolsonaro citada anteriormente. Ao nos distanciarmos de uma perspectiva histórica linear e evolutiva, em prol de uma aproximação metodológica de cunho arqueológico, que visa compreender as regras que os enunciados de um dado período obedecem, bem como as respectivas discontinuidades e rupturas (FOUCAULT, 2016), nas proposições educacionais de Armando evidencia-se um esforço discursivo que objetiva estabelecer o espaço da ciência e dos conhecimentos escolares no invólucro da sociedade brasileira. Por outro lado, na fala de Jair Bolsonaro fica perceptível uma inversão completa ao cenário anterior, sendo o esforço discursivo direcionado para determinar o espaço da sociedade brasileira no âmbito científico e escolar. O debate sobre a política de cotas raciais, por exemplo, tanto as vertentes favoráveis quanto as contrárias a esta política pressupõem e operam consubstanciadas em

uma lógica enaltecida dos conhecimentos científicos ensinados nas instituições de ensino superior e exigidos nos concursos públicos, e a discussão permearia na pauta de que todos teriam direito pleno ao acesso a estes conhecimentos, ou o acesso deveria ser exclusivamente definido pelo mérito dos indivíduos.

Por fim, concluímos que no pronunciamento de Armando podemos entender o conceito de *educação democrática* não como uma educação única para todos, mas uma educação que fosse reconhecida e legitimada por todos, e que formasse determinados indivíduos capacitados a tomarem decisões autônomas no âmbito científico, e que estas decisões, por sua vez, deveriam reverberar sobre a realidade de todos, tal como o regime político republicano democrático, no qual a população elege alguns indivíduos responsáveis diretos pelas decisões políticas que vigoram sobre uma nação inteira. Caso o conceito de *educação democrática* de outrora tenha uma feição de autoritarismo para nós, talvez, seja o momento de também repensarmos certas práticas políticas da atualidade.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. A. (org.). **Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001.

AQUINO, J. G. **Pedagogização do pedagógico: sobre o jogo do expert no governo docente em Nova Escola**. Educação (PUCRS. Impresso), v. 36, p. 201-209, 2013.

BOLSONARO **critica cotas e nega dívida com negros: “não escravizei ninguém”**. UOL, São Paulo, 2018. Disponível em: <http://noticias.uol.com.br/politica/eleicoes/2018/noticias/2018/07/31/bolsonaro-diz-que-pretende-reduzir-cortas-nunca-escravizei-ninguem.htm>. Acesso em 03/04/2019.

BRASIL. **Decreto nº 1155, de 19 de outubro de 1936**. Declara de utilidade pública o Instituto de Organização Racional do Trabalho. Rio de Janeiro, DF, 19 de outubro de 1936. Seção 1, p. 1.

CARDOSO, D. dos S.; MOTA JR., A. de M. **Política de educação profissional no Brasil: expansão da oferta**. X Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristóvão – SE, 22 a 24 de setembro de 2016.

CARVALHO, M. M. C. **Molde e fôrma cívica. Higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1998.

CHOMSKY, N.; FOUCAULT, M. **Natureza humana: justiça vs. poder: o debate entre Chomsky e Foucault**. Tradução: Fernando Santos. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

CONCEIÇÃO, M. R. **A Educação nas ações e proposições do Instituto de Organização Racional do Trabalho (1932-1946)**. Dissertação de mestrado, PUC-SP, 2005.

DE DECCA, E. S. **“A ciência da Produção: fábrica despolitizada.”** In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo/Rio de Janeiro, Anpuh/Marco Zero, n. 6, 1984, p. 47-79.

DELEUZE, G. **Foucault**. Tradução: Claudia Sant’Anna Martins; revisão de tradução: Renato Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2005.

- FORD, H. **Princípios da Prosperidade**. Tradução: Monteiro Lobato. Rio de Janeiro: Brand, 1954.
- FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. Lisboa: Biblioteca de Filosofia Contemporânea, 2016.
- _____. **A Verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Editora Nau, 2005.
- _____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. **O Governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982-1983)**; Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010 a.
- _____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução: Raquel Ramalhete. 38ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010b.
- _____. **Segurança, Território, População: curso dado no Collège de France (1977-1978)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- GOMES, A. M. de C. **O trabalhador brasileiro**. In: OLIVEIRA, L. L.; VELLOSO, M. P.; GOMES, A. M. de C. *Estado Novo: ideologia e poder*. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1982, p. 151-166.
- GRAMSCI, A. **Americanismo e Fordismo**. Tradução: Gabriel Bogossian. São Paulo: Hedra, 2008.
- IDORT. **Revista de Organização Científica**. São Paulo, Vol. XIV, n. 165, 1945.
- MACHADO, R. **Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- MAIA, A. B. F. **As missões francesas na criação da Universidade de São Paulo: uma análise dos relatos e seus significados nos anuários da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1934-1949)**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, São Paulo, julho 2011.
- MANGE, R. **Enorme serviço deve o Brasil a Armando de Salles Oliveira**. In: *Revista de Organização Científica*. São Paulo, Vol. XIV, n. 165, 1945, p. 181.
- OLIVEIRA, A. S. **A missão das universidades – Política nacional de educação**. In: *Revista de Organização Científica*. São Paulo, Vol. XIV, n. 165, 1945, p. 183-188.
- OLIVEIRA, A. de S. **Escritos políticos**. São Paulo: Arx, 2002.
- PIMENTEL, C. R. de Carvalho; FREITAS, A. G. B. de. **O ensino secundário brasileiro em 1930 no contexto da cultura escolar e história da educação**. IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. UFPB, João Pessoa, PB, 31/07 a 03/08/2012.
- SÃO PAULO. **Decreto nº 6283, de 25 de janeiro de 1934**. Cria a Universidade de São Paulo e dá outras providências. Diário Oficial, São Paulo, SP, 10 de maio de 1934. Seção 1, p. 1.
- SÃO PAULO. **Decreto nº 6284, de 25 de janeiro de 1934**. Considera de utilidade pública o Instituto de Organização Racional do Trabalho (I.D.O.R.T.). Diário oficial, São Paulo, SP. 27 de janeiro de 1934.
- SILVA, A. C. P. **Armando de Salles Oliveira**. São Paulo: Parma: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1980.
- SOUZA, R. F. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1999.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**. Revisão técnica: Antonio Negro, Cristina Meneguello, Paulo Fontes. – São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. 2 ed., 1 reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

WEINSTEIN, B. **(Re) formação da classe trabalhadora no Brasil, 1920-1964**. Tradução: Luciano Vieira Machado. São Paulo: Cortez: CDAPH-IFAN – Universidade São Francisco, 2000.

UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS: COTAS PARA ESTUDANTES NEGROS

Data de aceite: 27/01/2020

Josefa Neves Rodrigues

Doutoranda, Programa de Pós-Graduação: Educação, História, Política, Sociedade (EHPS) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), SP. Mestre pela Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC-SP), Programa de Pós-Graduação em História Social, com dissertação intitulada: “Caminhos e Descaminhos da Meritocracia Contra as Políticas de Ação Afirmativa na Universidade de São Paulo”, sob a orientação do Professor Doutor Amailton Magno Azevedo. A autora é licenciada em História pela Universidade Sant’Anna, bacharela em Jornalismo pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Boa Esperança - FAFIBE e especialista (*Lato Sensu*) em História, Sociedade Cultura pela Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC-SP). Atualmente é Professora na Faculdade Academus de Guarulhos (FAAC) nas seguintes disciplinas: História da Infância e Multiculturalismo e História da Educação Brasileira. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2742149816785190>. E-mail: jnrodrigues62@gmail.com 24/12/2019

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo analisar a implementação das políticas afirmativas nas universidades federais, as cotas raciais, que são fundamentadas em noções

específicas de justiça social, e ao mesmo tempo refletir o impacto dessas políticas na vida dos egressos como forma de ascensão social. Analisam-se os fundamentos filosóficos e jurídicos sobre os quais se apoiam as medidas adotadas pelas universidades federais na busca de interpretação adequada do fenômeno da desigualdade de acesso ao ensino superior público brasileiro. À luz de autores como Adorno, Bourdieu, Boudon, Florestan Fernandes, Hasenbalg, Munanga, Hall, Milton Santos, Carvalho, e outros, busca compreender aspectos relacionados à constituição de uma sociedade marcada pela diversidade, como a nossa. Enfim, consideramos relevante debater o sistema de cotas dirigidas aos estudantes afrodescendentes como norte para uma sociedade democrática, em especial no contexto político que atravessamos no presente.

PALAVRAS-CHAVE: Ações Afirmativas; Universidades Públicas; Educação; Direitos Humanos

INTRODUÇÃO

Políticas afirmativas são um instrumento de inclusão social. – São políticas compensatórias adotadas para minorar as condições resultantes de um passado de discriminação – constituem medidas especiais

e temporárias para acelerar o processo de igualdade dos grupos vulneráveis, a exemplo das minorias étnicas e raciais. Sua finalidade é, portanto, imprescindível para uma sociedade mais democrática, uma vez que contribui com a diversidade e a pluralidade social

Assim, as ações afirmativas devem ser compreendidas não somente pelo prisma retrospectivo - no sentido de aliviar a carga de um passado discriminatório -, mas também prospectivo - no sentido de fomentar a transformação social, criando uma nova realidade.

A implementação das políticas afirmativas, sobretudo as cotas raciais no ensino superior “é um fenômeno que rompe radicalmente com a lógica de funcionamento no mundo acadêmico público brasileiro” (CARVALHO 2005-2006, p.02). Inicialmente essa política objetivava promover um reposicionamento concreto e retroativo a partir da implantação da reserva de vagas nos cursos de graduação, mas sua extensão já alcança, atualmente, muitos programas de Pós-Graduação, bem como outras ações afirmativas que visam garantir a permanência do estudante n

A polêmica sobre a política de ação afirmativa no Brasil se acirrou no decorrer do governo Fernando Henrique Cardoso, sobretudo após 1996, quando estudos do IBGE e Ipea, em especial os estudos orientados por Ricardo Henriques (Ipea) davam conta de que o racismo e suas ações correlatas no Brasil contra a população negra apresentavam resultados considerados insustentáveis.

Frente a essa situação, em 1996 a Secretaria dos Direitos da Cidadania do Ministério da Justiça organizou um Seminário Internacional na Universidade de Brasília (UnB) objetivando discutir questões relacionadas à discriminação e ao preconceito racial no Brasil. Participaram desse Seminário renomados pensadores brasileiros e norte-americanos – todos especialistas na temática em pauta. Discutiram as diferenças entre o racismo brasileiro e o racismo atual nos Estados Unidos – estava em debate a possibilidade da criação de um conjunto de ações afirmativas que pudessem promover a reparação à exclusão histórica imputada aos negros no Brasil.

O Seminário foi aberto pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, em cujo pronunciamento

[...] comprometeu-se a implementar políticas de reparação das injustiças cometidas contra os negros brasileiros, conclamou os participantes a encontrarem soluções criativas para esse problema e admitiu de modo inequívoco a existência de discriminação racial no Brasil: “a discriminação parece se consolidar como alguma coisa que se repete, que se reproduz. Não se pode esmorecer na hipocrisia e dizer que o nosso jeito não é esse. Não, o nosso jeito está errado mesmo, há uma repetição de discriminações e há a inaceitabilidade do preconceito. Isso tem de ser desmascarado, tem de ser, realmente, contra-atacado, não só verbalmente, como também em termos de mecanismos e processos que possam levar a uma transformação, no sentido de uma relação mais democrática, entre as raças, entre

Entretanto, em 2001, portanto passados aproximadamente seis anos do referido seminário, nem mesmo a própria Universidade de Brasília, escolhida para sediar o evento, não havia implementado nenhuma deliberação que justificasse a argumentação dos renomados participantes do Seminário. Dava-nos a impressão de que a preocupação em debater o problema não estava relacionada à intenção de pôr em prática o combate às práticas do racismo, especialmente no interior da academia pública brasileira.

Evidencia-se, portanto, que a iniciativa de implementar as políticas afirmativas, as cotas no sistema de educação com exceção do governo Lula, partiu de pessoas ou grupos de algumas universidades públicas, a exemplo da Universidade Federal do Mato Grosso, da Universidade Federal de Brasília - (UnB) e da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – (UERJ) entre outras. Inclusive, a Lei 10.639/03, foi a primeira a ser sancionada pelo Presidente Lula, a qual versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, e realça a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira. A referida lei atuou como um divisor de águas na história do Brasil, frente sua importância para o fortalecimento nas lutas das políticas afirmativas (cotas) nas IES, apesar disso, a referida lei foi revogada em 2016 pela MP 746/2016, à revelia de uma educação equânime.

Consideramos relevante, portanto, discutir a luta dos negros brasileiros por inserção social, a partir da implementação das cotas raciais nas IES federais, e também analisar o porquê dos vestibulares implementados pelas IES federais, em sua maioria são diferentes entre si, embora devessem se pautar nas determinações na Lei 12.711/2012.

Destacamos que, as políticas afirmativas, sobretudo as cotas raciais destinadas às populações negras, aconteceram à luz das lutas e conquistas dos movimentos sociais, em especial o Movimento Negro Unificado (MNU), no decorrer dos governos Lula e Dilma Rousseff.

Assim, colocamos em relevo que, apesar da eficácia das políticas afirmativas a descontinuidade das mesmas se configura projeto de governo de Michel Temer (PMDB) e atual “Presidente” Jair Bolsonaro (PSL) contrariando a Constituição Brasileira, visto que o próprio Estado de Direito por via da Suprema Corte do País (STF), em 2012, ao reconhecer as políticas afirmativas, legitima que há uma dívida histórica de mais quinhentos anos a ser sanado com os afrodescendentes, devido terem sido imigrantes forçados e escravizados nas terras que hoje é Brasil.

Na atual situação política do Brasil, torna-se necessária e urgente a discussão da estrutura educacional das políticas de ação afirmativas promovidas pelas IES e

pelos governos populares do Partido dos Trabalhadores (PT), de modo que sejam apresentadas as vantagens de sua utilização e possibilite a sua extensão, evitando, assim, que o modelo de política conservadora que se estabelece no Brasil as retire e interrompa o avanço educacional promovido nos últimos anos do governo popular no País.

A ORIGEM E IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NAS IES

Em 2001 a discussão sobre a discriminação racial era ostensiva e, mesmo que o governo brasileiro tivesse assumido abertamente em 1996 que o preconceito racial existe no Brasil e que precisava ser corrigido por meio de políticas afirmativas diversas, capazes de promover a equidade no país, a situação continuava sem solução. Contudo, naquele mesmo ano de 2001, a Organização das Nações Unidas (ONU) instou o governo brasileiro a apresentar caminhos que levassem à solução do analfabetismo e conseqüentemente da exclusão em que se encontrava o povo negro no Brasil – foi quando a delegação do Movimento Negro acelerou a elaboração do documento oficial que fora apresentado em Durban, África do Sul na III Conferência ocorrida entre 31 de agosto a 8 de setembro de 2001¹.

Em 22 de agosto de 2001 a Delegação Brasileira da luta contra o racismo entregou a FHC o documento oficial que deveria ser apresentado à Conferência das Nações Unidas, em Durban, África do Sul, e cujo teor propunha que o governo brasileiro adotasse alguma política de combate ao racismo; enxergava-se na política afirmativa por cotas raciais uma maneira de combater o racismo, sobretudo o racismo institucionalizado: assegurar o acesso de estudantes negros às universidades públicas do País².

Essa decisão da delegação estava na pauta da luta do Movimento Negro havia décadas, e na ocasião da solicitação da ONU para que o governo brasileiro apresentasse alguma política afirmativa com o objetivo de diminuir o racismo no Brasil, o Movimento Negro (MNU) aproveitou a oportunidade para exigir que o documento de sua elaboração (MNU) fosse apresentado ao comitê brasileiro da Conferência de Durban, África do Sul, ao invés de ser apresentado o documento elaborado pelo Ministério da Educação que fazia parte da apresentação na Conferência de Durban. Nesse caso, foi retirado o documento elaborado pela comissão do MEC, sendo considerado o referido relatório (elaborado pelo MNU) que deu origem ao documento oficial, o qual foi composto de um diagnóstico do racismo e do preconceito racial no Brasil como resultado da discriminação negativa. O documento não estabelecia um percentual para as cotas, mas defendia que cerca de 50% das vagas universitárias

1 <https://www.oas.org/conferencia>. Acesso em 17 mar. 2019.

2 <http://www.ipea.gov.br> – Acesso em 18 mar. 2019.

públicas fossem reservadas para estudante afrodescendente.

Portanto, as políticas afirmativas atravessaram três períodos de gestão pública: o do governo de Fernando Henrique Cardoso, e dos Presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, desde o reconhecimento do governo até a sua implementação e legalidade.

O “[...] O presidente brasileiro assumiu, naquele evento, a existência do racismo no Brasil e levou propostas para a formulação de políticas públicas, dentre elas, a criação de cotas para negros para que pudessem acessar universidade pública” (KERN, 2011, p. 17, referindo-se ao Presidente Fernando Henrique Cardoso).

Após o episódio do Seminário em 1996, ocorrido na UnB, alguns estudos foram realizados em universidades públicas brasileiras a partir de coletas de dados “quantitativos fidedignos sobre o perfil socioeconômico e racial dos estudantes” (CARVALHO, 2011, p. 67), objetivando demonstrar uma realidade que podia ser constatada, sem a necessidade de pesquisa, bastava mensurar o percentual de negros no Brasil e visualizar que em muitos cursos de graduação não existia um só negro, evidenciando que a maioria esmagadora dos estudantes das universidades públicas brasileiras é de brancos.

As cotas raciais no Brasil foi palco e debates nas diversas IES do país desde as últimas décadas do século XX, pois, naquela época, essa já era uma das reivindicações do MNU embora somente no início deste século, sobretudo no governo Lula os interesses dos afrodescendentes fizeram parte do plano de governo.

No que se refere a participação de intelectuais ligados as IES no país, a UnB foi a primeira universidade federal a adotar em seus vestibulares um sistema de cota racial e, os percussores dessa luta na referida universidade, são os professores José Jorge de Carvalho e Rita Laura Segato (ambos da Antropologia UnB), cuja defesa para essa implementação pautou-se em análises de assinaturas de diversos tratados sobre esses direitos e neste contexto se insere a Declaração dos Direitos Humanos, o art. 1º da Constituição Federal de 1988 – CF/88, entre outros. O artigo 1º da CF trata do Estado Democrático de Direito e elenca, dentre os fundamentos da República Federativa do Brasil, a dignidade da pessoa humana, além de prever a erradicação da marginalização e a diminuição das desigualdades sociais.

A implantação do sistema de cotas na UnB incomodou a direita, de forma que, em 21 de junho de 2009, o Partido Democratas (DEM), representando os interesses dessa direita, ajuizou uma ação na justiça contra a UnB, sob a alegação de inconstitucionalidade das políticas de cotas, a pretexto que as mesmas estariam provocando racismo às avessas contra os estudantes ingressantes pela meritocracia.

A peça inicial defende, em síntese, que “(...) na presente hipótese, sucessivos atos estatais oriundos da Universidade de Brasília atingiram preceitos fundamentais

diversos, na medida em que estipularam a criação da reserva de vagas de 20% para negros no acesso às vagas universais e instituíram verdadeiro 'Tribunal Racial', composto por pessoas não-identificadas e por meio do qual os direitos dos indivíduos ficariam, sorrateiramente, à mercê da discricionariedade dos componentes, (...)"(fl. 9).³

Esse processo tramitou até abril de 2012, ocasião em que foi julgado pelo STF - o qual decidiu por unanimidade a constitucionalidade do processo de política afirmativa implementado pela Universidade de Brasília (UnB) e determinou sua expansão obrigatória a todas as IES federais do país⁴, conforme resposta do relator, ministro do STF, Ricardo Lewandowski:

I – Não contraria - ao contrário, prestigia – o princípio da igualdade material, previsto no caput do art. 5o da Carta da República, a possibilidade de o Estado lançar mão seja de políticas de cunho universalista, que abrangem um número indeterminados de indivíduos mediante ações de natureza estrutural, seja de ações afirmativas, que atingem grupos sociais determinados, de maneira pontual, atribuindo a estes certas vantagens, por um tempo limitado, de modo a permitir-lhes a superação de desigualdades decorrentes de situações históricas particulares.⁵

Sobre o preconceito racial, o ministro Ayres Britto afirmou:

A diferença entre as políticas afirmativas sociais e raciais se constatam nas "desigualdades dentro das desigualdades", ou seja, quando uma desigualdade – a econômica, por exemplo – potencializa outra – como a de cor. Daí a necessidade de políticas públicas diferenciadas que reforcem outras políticas públicas e permitam às pessoas transitar em todos os espaços sociais – "escola, família, empresa, igreja, repartição pública e, por desdobraimento, condomínio, clube, sindicato, partido, shopping centers" – em igualdade de condições, com o mesmo respeito e desembaraço⁶.

Assim os ministros do STF determinaram a legalidade das políticas afirmativas -, e em agosto de 2012 a Presidente da República Dilma Rousseff sancionou a Lei 12.711/2012, fazendo-se cumprir um dos objetivos do então presidente Lula: a Lei de reserva de vagas universitária por ele tão almejada para a reforma da educação superior brasileira, assegurando, ainda, que tais medidas fossem efetivamente destinadas às ações temáticas de educação e incluíssem a perspectiva da igualdade racial cujo prazo estipulado para o cumprimento gradual da meta foi até o ano de 2016 (RODRIGUES, 2016, p. 138).

No que tange à nossa análise do ingresso dos afrodescendentes nas IES

3 MED. CAUT. EM ARGÜIÇÃO DE DESCUMPRIMENTO DE PRECEITO FUNDAMENTAL 186-2 DISTRITO FEDERAL - ARGÜENTE(S): DEMOCRATAS - DEM ADVOGADO(A/S): ROBERTA FRAGOSO MENEZES KAUFMANN. Disponível em: <http://www.stf.jus.br> – acessado em 02 de abril de 2019.

4 Revista USP. São Paulo, n. 68, p. 76 – 87, dezembro/fevereiro de 2005/2006. Acesso em 17 jan. 2019

5 ARGÜIÇÃO Inteiro Teor do Acórdão em 26/04/2012. Disponível em: <http://www.stf.jus.br>. Acessado em 01 de abril de 2019.

6 lbd

federais, Milton Santos⁷ também contribuiu com este debate ao se basear em sua própria experiência na docência na Universidade de São Paulo (USP), e considerar que um olhar lançado no campus da referida universidade dispensa questionamentos se há racismo ou não nas universidades públicas. Embora Milton Santos tenha se inspirado no caso da USP, podemos analisar seu pensamento de maneira mais extensa, simplesmente porque segundo sua colocação, não há negros estudando na universidade pública, e concorda que os afrodescendentes, em geral, quando adentram o ensino superior, entram pelas portas do ensino superior privado, o que dificulta o acesso ao mercado de trabalho, uma vez que os formados pelas universidades públicas ganham maior visibilidade social. (...)”Os negros não vão para os melhores ensinos, não têm a melhor educação. Isso acontece muito raramente. Basta ver aqui, a USP, que é um deserto de negros” (SANTOS, M.,⁸).

Neste sentido, consideramos oportuno discutir os sistemas vestibulares das IES federais, que sempre foram pautados na meritocracia, desconsiderando, assim, as especificidades dos indivíduos. Para esse feito, analisamos o conceito de meritocracia em Rawls, (1996), para ele a meritocracia deve servir para o entendimento da democratização, ou seja, oferecer reflexão e mecanismo para se constituir a igualdade social entre pessoas cujas oportunidades são desiguais em qualquer âmbito da sociedade. Significa dizer que, o princípio de justiça adotado nas sociedades ditas democráticas, mas fundamentas a distribuição de oportunidades educacionais na meritocracia, ao institui um sentimento rígido que esbarra na contradição por possuir característica divergente de ideal social, RAWLS, 1996).

Para (RAWLS, 1996) e (BOBBIO, 2004, p, 23) e o homem em sociedade deve ser amparado por uma disposição “moral da humanidade”, pois só assim podemos pensar em democratização e igualdade social. Para que essas ações se realizem, é necessário haver políticas públicas que proporcionem aos segmentos sociais excluídos (seja pelo racismo ou pela diferença socioeconômica) o acesso aos cursos de nível superior a fim de promover a ascensão social e econômica dos indivíduos excluídos. (FREIRE, 1987) defende que, o conhecimento é uma construção que se consoma de acordo com as oportunidades oferecidas por meio educação, o que nos possibilita interpretar que a meritocracia é um sistema que não ampara nem serve para avaliar os níveis de conhecimentos entre pessoas cujas oportunidades são desiguais em qualquer âmbito da sociedade.

Na esteira dessa discussão intrínseca as políticas afirmativas para o combate ao (HASENBALG, 1979) concorda com (MUNANGA, 1999) que, essas desigualdades não têm origem apenas nas diferenças visíveis do ponto de partida das duas

7 <https://www.google.com.br/search?q=biografia+de+milton+santos&oq=&aqs=chrome.1.69i58j0i66l-2j5i66l3.761332j0j4&sourceid=chrome&ie=U>

8 Entrevista disponível em <<http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/duas-entrevistas-joel-zito-araujo-e-milton-santos/>>>).

populações. Tais desigualdades derivam, sobretudo, das oportunidades de ascensão social negada às populações e descendentes negros, pois pesquisamos as políticas afirmativas como forma de ascensão social dos agentes em questão, e em ambos encontramos a discussão de que há na História do Brasil uma questão ambígua entre cor e classe social - lacunas a serem preenchidas, uma vez que o povo negro foi excluído do mundo do trabalho, pois o negro serviu para trabalhar como escravo, mas ao se abolir a escravidão, o povo negro foi marginalizado do mundo do trabalho no Brasil⁹

Segundo (HASENBALG, 1979) a marginalização social do povo negro pode ser observada nas práticas discriminatórias que ainda hoje são visíveis na sociedade, e cuja manifestação desnuda a ideia de “democracia racial” brasileira, uma vez que a mesma funcionou como instrumento de controle social e legitimou a desigualdade racial, levando-a ao limite máximo de crueldade, cuja instrumentalização ideológica embutida no tecido social impediu que o povo negro esboçasse reação, ao mesmo tempo em que desobrigava o Estado de criar políticas públicas que promovessem a equidade, como bem afirma, mobilidade social ascendente:

Sem dúvida a grande maioria dos negros e mulatos no Brasil é exposta aos mesmos mecanismos de dominação de classe que afetam outros grupos subordinados. Mas, além disso, as pessoas de cor sofrem uma desqualificação peculiar e desvantagens competitivas que provém da sua condição racial. [...]. Desta forma, a raça como atributo socialmente elaborado, é analisada como um critério eficaz que dentre os mecanismos que regulam o preenchimento de posições na estrutura de classes e no sistema de estratificação social (HASENBALG, 1979, p. 20).

Nesta mesma esteira seguiu (FERNANDES, 1979), que também discutiu e afirmou com veemência o problema social do povo negro brasileiro, que precede as questões de cunho racial. Concorda com (MUNANGA, 2008) no que tange à miscigenação imposta aos negros e que entra em contradição quanto à “ideia corrente de que a sociedade brasileira é produto da atividade convergente de “três” raças, suplementadas pelos “mestiços”. Assim,

Essa situação constitui, em si mesma, uma terrível provocação. Que equilíbrio podem ter o “negro” e o “mestiço” se são expostos, por princípio e como condição de rotina, a formas de auto-afirmação que são, ao mesmo tempo formas de autonegação? No cume da ascensão social ou no fim de um longo processo de aperfeiçoamento constante, o indivíduo descobre que extrai o seu próprio valor, e o reconhecimento desse valor pelos outros, daquilo em que ele não é, decididamente, nem negro nem mulato – mas BRANCO! Para os analistas superficiais, esse imperialismo da branquitude é normal. Isso porque fomos levados a crer que a integração nacional do Brasil depende dessa forma unilateral de realizar a nossa unidade nacional. [...] (FERNANDES, 1979, p. 15).

9 Monteiro, Roberta Amanajás (Online), disponível em: <http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=f87b7d-1f666a0a1d>

A correlação entre acesso desigual a oportunidades educacionais e inserção desigual no mercado de trabalho fica clara no estudo de Ribeiro (2009, apud LERNER, 2014¹⁰) sobre as desigualdades de oportunidades educacionais no Brasil, quando o sociólogo conclui que a “educação formal é uma das mais importantes vias para a mobilidade social e que o alcance de ocupações de prestígio no mercado exige, antes, qualificação educacional”, o que justifica a continuidade das políticas afirmativas até que se comprove a equidade das populações negras no Brasil. (LERNER, 2014, pp. 268-269).

Para elucidar ainda mais esta discussão, recorreremos a Hall (2003) para o qual a cultura popular negra é parte dessas formulações que esbarra em contradições sobrepostas, pois, mesmo que haja empenho dos negros (e sempre há) para afastar-se da cultura do dominador, a exposição de elementos - produtos do colonizador - se sobrepõem às culturas dominadas, ditas “subculturas”.

Começo com uma pergunta: que tipo de momento é este para se colocar a cultura popular negra? Esses momentos são sempre conjunturais. Eles têm uma especificidade histórica [...] É a combinação do que é diferente com o que é semelhante, define não somente a especificidade do momento, mas também a especificidade da questão e, portanto a estratégia das políticas culturais intervêm na cultura popular [...] (HALL, p. 34-36).

Em Hall, identificamos dois conceitos de cultura popular: o de cultura mercantilizada e o de cultura estereotipada – quando no interior de uma cultura, muitas vezes os fenômenos ocorrem em oposição ao que se espera ou se deseja de acordo com as experiências no campo da luta cotidiana por manutenção da cultura e da identidade negra. Em muitos casos, como no Brasil, onde os negros e as negras para sobreviverem ao impasse do dominador, transformam sua cultura em fantasia, - as quais se apresentam nas características de origem em forma de fantasia, mas que de fato trazem em si, a representação do real - a identidade do artista é a mesma do sujeito histórico. Essa é a realidade dos negros brasileiros na luta por sobreviver ao domínio do colonialismo cultural – realidade presente na luta por ação afirmativa, as cotas raciais nas IES.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, o presente artigo problematizou a exclusão dos estudantes afrodescendentes das IES, sobretudo das IES federais, cujo fator preponderante dessa ausência decorre do racismo exacerbado que predominou à sociedade

10 LERNER, Samara Mancebo. *A política de cotas raciais no Brasil segundo a percepção de negros de camadas médias do Rio de Janeiro*. *Soc. e Cult.*, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 265-277, jul./dez. 2014. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/fchf/article/viewFile/38277/19392>. Acesso em 15 mai. 2017.

brasileira e conseqüentemente os espaços acadêmicos - sendo necessárias lutas acirradas pela implementação de políticas afirmativas antes e depois da criação e sanção da Lei 12.711/2012; compreendemos que essa realidade tenha vínculo fortíssimo com a cultura colonial dominante que ainda está em vigor no Brasil.

Nos países descolonizados, as culturas decorrem de manifestação abissal, onde são observadas “duas principais linhas globais dos tempos modernos” (SANTOS, 2010, p. 33), que operam pela supremacia da diferença, cuja valorização ocorre sempre em relação àquela que se destaca da outra, assim, nas sociedades descolonizadas, os invisíveis, ou seja, a parte da sociedade popular é objeto da ciência -, impedidos de participar do processo da construção e análise científica, conforme reflexão a seguir:

O conhecimento e o direito modernos representam as manifestações mais bem conseguidas do pensamento abissal. Dão-nos conta das duas principais linhas abissais globais dos tempos modernos, as quais, embora distintas e operando de forma diferenciada, são interdependentes. Cada uma cria um subsistema de distinções visíveis de tal forma que as invisíveis se tornam os fundamentos das visíveis. [...] (SANTOS, 2010, p. 33)

O objetivo das políticas afirmativas é suscitar o bem coletivo e propiciar formas de correção de problemas gerados em larga escala pela ausência ou ineficiência de políticas públicas de prevenção anteriormente adotadas que promoveram ou promovem a exclusão de uma parte da sociedade em dado setor – aqui nos referimos à educação considerada como um conjunto de práticas e de normas organizado à luz da legislação – de atores públicos no exercício de atividades públicas, visando responder a conflitos gerados por questões econômicas, políticas, e étnico-culturais, na tentativa de combater discriminações e preconceitos estruturados na educação e, por consequência, na sociedade brasileira.

Portanto, as políticas afirmativas atravessaram três períodos de gestão pública: o do governo de Fernando Henrique Cardoso, e dos Presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, desde o reconhecimento do governo até a sua implementação e legalidade, pois não podemos considerar gestão pública em governos que almejam o desmonte de políticas vitais como as cotas no ensino superior brasileiro, para uma população que até então era excluída da educação superior e conseqüentemente dos espaços de poder, sobretudo quando sua legalidade foi reconhecida pela Suprema Corte do país.

Em (BOUDON, 1981) consideramos que cabe a sociedade lutar pela manutenção da garantia de seus direitos, dessa forma ocorrerá a mobilidade social dos grupos em desvantagem social ocasionada pela desigualdade de oportunidade educacional, pois, somente pela educação acontecerão os ajustes necessários ao equilíbrio social -, que no caso cotas raciais devemos nos mobilizar e cobrar do poder

público a manutenção das políticas afirmativas porque: “As leis são consequências das propostas que podem ser originárias do próprio governo ou de setores da sociedade, se organizada”. (CRADY; KAERCHER, 2001, p. 23). Para que o Estado promova políticas públicas que venham beneficiar a sociedade, se faz necessário que ocorra a consciência dos grupos interessados, dominados.

“A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo”. (ADORNO, 2006, p. 143). Seguindo a trilha de (ADORNO, 2006) interpretamos que, a sociedade deve exigir do Estado não só a distribuição de vagas na educação, mas formas da manutenção das mesmas, pois, a educação não se refere “meramente à formação da consciência de si, ao aperfeiçoamento moral, à conscientização. É preciso escapar das armadilhas de um enfoque ‘subjetivista’ da subjetividade na sociedade capitalista burguesa” (ADORNO, 2006, p. 15). Apesar de parecer ambígua, sua crítica reside na circunstância em que se organiza uma educação mais técnica e menos crítica, possibilitando acessos privilegiados para as classes dominantes e oferecendo-se aos dominados o que não serve para os primeiros.

Entendemos que, os cotistas ir além da aquisição da consciência de sua própria realidade, mas, sobretudo, a partir da formação superior, ocupar os espaços de poder.

Bourdieu (1966) chama a atenção para a distinção que se caracteriza no interior dos sistemas educacionais, onde o poder se estrutura pela construção da realidade simbólica que gera certa integração social, e principalmente a reprodução de uma ordem social.

Justamente porque os mecanismos de eliminação agem durante o *cursus*¹¹, é legítimo aprender o efeito desses mecanismos nos graus mais elevados da carreira escolar. Ora, ver-se nas oportunidades de acesso ao ensino superior o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais (BOURDIEU, 1966, p. 41).

A classe dominante se organiza em hierarquia, inclusive por meio do conhecimento formal e informal. A própria educação formal colabora para a concretização dessa hierarquização – a exemplo em nossa cultura, a escola tende a valorizar, destacando aqueles que detêm o poder cultural, em detrimento dos que têm menos ou não o têm por falta de oportunidade. Assim, alinhavamos a pesquisa de doutorado da autora, (em curso) a qual analisa se as IES federais cumprem os preceitos legais em seus processos vestibulares, de acordo com a legislação (Lei 12711/2012) contribuindo para a equiparação social no Brasil, uma vez que a referida legislação não obriga a

11 Nota da tradutora: a expressão latina usada pelo autor e mantida por suas tradutoras, para designar a ideia de percurso que o estudante precisa cumprir em diferentes estabelecimentos ou sistemas de ensino de acordo com as exigências estabelecidas.

unificação nos processos vestibulares para ingressos e permanências dos cotistas¹².

As políticas afirmativas, seja a cota racial ou social, ou quaisquer outras formas de acesso e de permanência das camadas historicamente excluídas na educação universitária pública, realizou-se de forma sólida e racional no decorrer dos governos democráticos brasileiros, seja do ponto de vista estrutural ou jurídico, propiciando políticas de expansão e o fortalecimento da educação pública universitária, frente aos resultados palpáveis entre IES federais (SILVÉRIO, 2007). Apesar da mobilização social promovida pelas políticas afirmativas, no momento, assistimos ao desmonte dessas políticas, que inevitavelmente prejudicará substancialmente o desenvolvimento educacional das populações negras, indígenas e pobres com o corte de verba de mais de 30% da educação¹³, atingindo em alto grau a política de ação afirmativa, sobretudo as cotas raciais, conforme Jair Messias Bolsonaro declarou a intenção de exterminar essas políticas educacionais, quando ainda era candidato presidencial¹⁴

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2006. Trad. Wolfgang Leo Maar.

<https://agencia-brasil.jusbrasil.com.br/noticias/1107393/bolsonaro-defende-o-fim-das-cotas-e-denuncia-racismo-nas-universidades-do-rio> - Acesso em 09/04/2019.

AYRES, Brito - <http://www.stf.jus.br/> - Acesso em 19 fev. 2019.

BATISTA, Neusa Chaves. *A formação do Estado nacional brasileiro: implicações para a gestão das políticas públicas educacionais*. *EccoS Revista Científica*, vol. 9, núm. 2, julho-dezembro, 2007, pp. 387-408.

BOBBIO, N. *O Futuro da Democracia: uma defesa das regras do jogo*. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. 13ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

BOURDIEU, Pierre. *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e às culturas*. 1966. Trad: Aparecida Joly Gouveia. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/347751/mod_resource/content/1/Boudieu_escola%20conservadora.pdf Acesso em 15 out. 2017.

BOUDON, Raymond. *A Desigualdade das Oportunidades*. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 1981, vol. 1.

CARVALHO, José Jorge de. *Ações Afirmativas e Educação: reflexões étnico-raciais com José Jorge de Carvalho no IFRN*, 02 de agosto de 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/>

12 Grifo da autora.

13 <https://www.cartacapital.com.br> – Acesso em 11 de jun/2019.

14 Como o presidente Jair Bolsonaro faz parte de uma política fascista, além de ser portador de pouquíssima capacidade intelectual, o que pode incidir ainda mais em políticas perversas contra as cotas universitárias, torna-se urgente a necessidade de acirradas lutas de combate a tirania desse “governo”, (AGENCIA BRASIL, 09/05/2018).

watch?v=pho4q1ikwvossn/19809921>. Acesso em 03 nov. 2017.

CARVALHO, José Jorge de. *O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro*. *Revista USP*, São Paulo, n. 68, p. 88-103, dez. /fev. 2005-2006. Disponível em <<http://www.usp.br/revistausp/68/08-jose-jorge.pdf>>. Acesso em 15 ago. 2015.

CARTA CAPITAL - <https://www.cartacapital.com.br/educacao/cortes-no-orcamento-projetam-um-futuro-devastador-para-a-educacao/> Acessado em 11 jun/2019.

FERNANDES, Florestan. *O Negro no Mundo dos Brancos*. São Paulo, 1979. Editora Ática.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GRADY, Carmem Maria e KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. *Educação Infantil, pra que te quero?* Rio de Janeiro: Artmed, 2001.

KERN, Maria Cristina Lunardi. *Universidade pública e inclusão social: as cotas para autodeclarados negros na Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. Dissertação. (Mestrado profissional em inclusão social e acessibilidade). Novo Hamburgo: Feevale, 2011.

HASENBALG, Carlos. *Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil*, Rio de Janeiro: Graal, 1979.

LERNER, Samara Mancebo. *A política de cotas raciais no Brasil segundo a percepção de negros de camadas médias do Rio de Janeiro*. *Soc. e Cult.*, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 265-277, jul./dez. 2014. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/fchf/article/viewFile/38277/19392>. Acesso em 15 mai. 2017.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil – identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte, Autêntica, 2008.

MUNANGA, Kabengele. *Epistemologias do Sul*. Cortez editora. In: *Mestiçagem como símbolo de identidade brasileira*, 2010, pp. 444 – 489.

MUNANGA, Kabengele. *Algumas Considerações Sobre “Raça”, Ação Afirmativa, identidade Negra no Brasil*. Edusp/Estação Ciência. *Revista USP*, São Paulo, n. 68, p.48-57, 2006.

MUNANGA, Kabengele. *Políticas de Ação Afirmativa em Benefício da População no Brasil: um ponto de vista em defesa das cotas*. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 2, n. 22, mar. 2003.

RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

RODRIGUES, J. N. *Caminhos e Descaminhos da Meritocracia Contra as Políticas Afirmativas na Universidade de São Paulo* <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/19064/2/Josefa%20Neves%20Rodrigues.pdf> – acesso em 09/mar/2019.

RUIZ, Antonio Ibanez. *Reflexões e Experiências*, p. 07-09. Brasília. 2003.BEC/INEP

Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002114.pdf>.

SANTOS, M. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, M. Disponível em: <<http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/duas-entrevistas-joel-zito-araujo-e-milton-santos/>>. Acesso em 25 mar. 2019.

SÉRIE ANTROPOLOGIA- 314 - UMA PROPOSTA DE COTAS PARA ESTUDANTES NEGROS NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA José Jorge de Carvalho Rita Laura Segato <http://www.dan.unb.br> – Acesso em 19 mar. 2019.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação Afirmativa: uma política pública que faz a diferença. In: PACHECO, Jairo Queiroz; SILVA, Maria Nilza da. (Orgs.). O Negro na Universidade: o direito a inclusão. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007.

SANTO INOCÊNCIO MÁRTIR: UM SANTO ITALIANO DO SÉCULO III EM TOMAZINA PR

Data de aceite: 27/01/2020

Jonathas Wilson Michelin

Graduando Licenciatura em História Universidade Estadual de Londrina jonathas.michelin@hotmail.com

Angelita Marques Visalli

Professora Doutora do Departamento de História da Universidade Estadual de Londrina

RESUMO: A presente pesquisa, busca entender a relação das relíquias de Santo Inocêncio Mártir com comunidade católica de Tomazina-PR e criar uma historicidade de sua chegada, tendo como fonte os relatos do livro Tombo do santuário de N. Senhora da Conceição Aparecida e S. Inocêncio Mártir. De forma distinta de outros santos que fizeram parte das comunidades de origem em sua essência, como Francisco para Assis na Itália ou Santo Antônio de Lisboa em Portugal, Santo Inocêncio foi introduzido em uma comunidade estrangeira, com pouca ou nenhuma identificação cultural, pelo menos inicialmente em sua chegada. Para isso entender o que é o imaginário cristão bem como o que significa os santos e as relíquias para esse imaginário são pontos fundamentais para o entendimento, os quais dedicaremos nossos esforços para entender.

PALAVRAS-CHAVE: Relíquia; Santidade; Cristianismo; Mártir; Imagem.

Uma Relíquia Católica do século III se faz presente no Brasil, trata-se de Santo Inocêncio Mártir. A presentificação do santo Italiano do século III se dá através de suas relíquias. Consideradas sagradas pela Igreja Católica, as relíquias dos santos foram parte do substrato que possibilitou o florescimento do cristianismo na Antiguidade Tardia e Idade Média (Schimitt, 2007).

A cidade de Tomazina localizada na região norte do Paraná à uma distância de 298 quilômetros da capital paranaense, Curitiba, possui, segundo o Censo IBGE/ 2010, 8.788 habitantes e é banhado pelo Rio das Cinzas.

Tomazina assim como outras cidades do chamado Norte Pioneiro do Paraná ou sertão paranaense, sofreu com o esvaziamento que ocorreu nos anos de 1980 até os anos 2000, a cidade que chegou a ter vinte mil habitantes nos anos de 1970 tem hoje, pouco menos que 9 mil habitantes¹.

Esse esvaziamento se deu pela concentração de terras, nas mãos de poucos produtores aliado do surgimento ostensivo da

1 IBGE, Censo Demográfico 1950/2010. Até 1991, dados extraídos de Estatísticas do Século XX, Rio de Janeiro : IBGE, 2007 no Anuário Estatístico do Brasil, 1993, vol 53, 1993. Disponível em <https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=CD91> acessado em 16/11/2018.

monocultura para produção em massa de commodities e a emancipação de vários distritos. A redução de oportunidades de trabalho principalmente no campo, forçou essa população de regiões predominantemente agrícolas a migrar para centros urbanos em busca de novas oportunidades de trabalho (KLEINKE, DESCHAMPS E MOURA 1999).

Na pequena cidade encontra-se a mais antiga paróquia dedicada a Imaculada conceição de Maria do Paraná, chamada Paróquia de Nossa Senhora da Imaculada Conceição Aparecida que hoje divide o patronato com o Santo Mártir introduzido na comunidade Católica local em 1975 (Tombo, 1952 a 1985).



Relicário de Santo Inocência Mártir (Acervo pessoal)

De forma geral, a santidade dos primeiros cristãos foi creditada pela igreja primitiva pelo seu martírio, pela fé inegável que carregavam, os mártires dos primeiros séculos, foram cristãos perseguidos pelo império Romano, que se tornaram santo através do martírio de sangue e do testemunho da Paixão de Jesus. (Le Goff 2017)

Segundo Le Goff, o Santo é a religião cristã, para o cristianismo o santo é escolhido por Deus para na terra ser instrumento seja de milagres, virtudes e/ou comportamentos religiosos exemplares, onde o escolhido possui uma vocação e a encarna até a morte, e que, em algum momento da vida é manifestada conduzindo-o a santidade (LE GOFF, 2017)

O Mártir é aquele que lembra, uma testemunha e o martírio é a morte dessa testemunha, Para definir Mártir; “ *no cristianismo do segundo século, o termo passou a designar uma pessoa que experimentava o sofrimento e, eventualmente, a morte, em função de sua pertença ao movimento de Jesus* (Miranda, 2016).

O IMAGINÁRIO CRISTÃO

Para entendermos a importância das relíquias, precisamos entender e conceituar o imaginário cristão e os desdobramentos do santo e das relíquias na formação das imagens mentais que dão forma ao conjunto de crenças que sustentam a fé cristã.

O imaginário cristão é um conjunto de crenças que constituem não somente o pensamento do indivíduo, é o substrato no qual emana uma coletividade, seja de pessoas, seja de crenças. Maffessoli definiu imaginário como; “[...] *uma força social de ordem espiritual, uma construção mental, que se mantém ambígua, perceptível, mas não quantificável[...]*” e acredita que “[...] *O imaginário é algo que ultrapassa o indivíduo, que impregna o coletivo ou parte dele[...]*”²

Imaginário tem origem do latim *imaginare*, traduzido para o português imaginar, formar uma imagem mental, o termo pode ter derivação de *imago*, ou seja, imagem, representação. No caso cristão existe algumas representações fundamentais para se formar essa imagem mental, esse imaginário.

Paul Veyne, ao tomar o cristianismo como uma obra prima, oferece-nos a primeira parte do substrato do imaginário cristão, onde coloca o cristianismo a como a religião do amor, uma religião superior ao paganismo devido a seu “[...] *enriquecimento espiritual e intelectual*” e que no século III durante o governo de Constantino “[...] *ainda era sumária, mas, mesmo assim superou o paganismo*”.³

Um Deus que se fez homem, na figura do Cristo, para possibilitar a relação direta entre a humanidade e a divindade, uma relação de misericórdia já que o Homem-Deus se sacrificou por toda a humanidade. Essa misericórdia divina é mais um ponto de divergência entre o cristianismo e o paganismo – ou conforme Veyne (2014), é mais um ponto de “[...] *superioridade relativa*” que “[...] *viriam a ser decisivas na escolha que Constantino fez dessa religião como verdadeira e como digna de seu trono*”⁴.

O Cristo serviu como *exempla*, Deus na terra mostrando a humanidade como se deveria viver, para alcançar outra característica do cristianismo, a ressurreição da alma e do corpo. A morte é outro substrato que dá vida ao universo cristão, a morte terrena não quer dizer o fim, mas sim um começo da vida para com Deus. Um exemplo disso são as datas de comemorações das Vitas Sanctum, em geral o dia do Santo não é comemorado em sua natividade e sim em sua morte, na glória do martírio ou na entrega de sua alma a Deus, que recebe os santos para a vida eterna⁵.

2 MAFFESOLI, M. **O imaginário é uma realidade**. [Entrevista concedida a] Juremir Machado da Silva. Revista Famecos, v. 8, n. 15, p. 74-82, 2001.

3 VEYNE, Paul. Quando nosso mundo se tornou cristão- 3º ed. – Rio de Janeiro-RJ- ed. Civilização Brasileira, 2014. P35 – 38.

4 VEYNE, 2014 Op. Cit. p. 35

5 Franco Junior, H. Apresentação in VARAZZE, J. de, 1229-1298 **Legenda Áurea**: Vidas de santos. Tradução do latim, apresentação, notas e seleção iconográfica Hilário Franco Júnior. 1º edição. São Paulo: Companhia das letras, 2003p

Os humanos comuns, após a morte teriam de aguardar o retorno do messias para o julgamento final, característica apocalíptica do cristianismo desde seus tempos mais primitivos, os santos por sua vez – principalmente os mártires⁶ – teriam acesso garantido e dormiriam um sono profundo e acordariam somente no juízo final.

Essa espera para o juízo final criou o chamado Purgatório (1150-1250) uma espécie de além intermediário onde os mortos comuns passam por uma provação. A ideia de purgatório aproximou ainda mais os vivos e os mortos, nesse momento da história do cristianismo, o vivo passa a ter obrigação de sufrágios para encurtar esse período de provações do morto. Portanto a crença no purgatório está ligada a crença da imortalidade, ressurreição do corpo e da alma, conforme Le Goff (2017);

A crença no purgatório implica antes a crença na imortalidade e na ressurreição, pois algo de novo pode acontecer para um ser humano entre sua morte e sua ressurreição. Ela é um suplemento de condições oferecidas a certos humanos para alcançar a vida eterna. Uma imortalidade que se ganha ao longo de uma única vida.⁷

A característica apocalíptica do Cristianismo vem do século I com as conhecidas cartas de João de Patmos as sete igrejas do oriente (conhecida como o livro do apocalipse na Bíblia), um dos documentos que fizeram parte do extenso epistolário cristão, o medo então faz um Deus, mesmo que misericordioso, o Deus cristão gerava temor⁸.

No cristianismo, o fiel está sempre sendo olhado pelo Deus onipresente, enquanto no paganismo observa-se que os deuses vivem por si e não em função dos fiéis. Outra característica do cristianismo é sua lei severa como contraste seu Deus é misericordioso, “[...] *um Pai cuja Lei é severa, que faz com que você ande retamente, mas que como o Deus de Israel está sempre pronto a perdoar.*”⁹

Definir o que é o imaginário cristão, é uma tarefa um tanto complexa, tomaremos então alguns pressupostos do cristianismo como base dessa imagem mental a ser criada no seio da Igreja, o amor, o temor, o nascimento, a morte, o purgatório e a ressurreição do corpo e da alma. Pensando na base do cristianismo definiremos o imaginário cristão como uma força social, capaz de construir e moldar uma sociedade através da construção de uma mentalidade coletiva, ou conjunto de normas fundamentadas na vida e morte do Cristo.

6 Citamos os mártires por se tratar ainda do século I, período em que na grande maioria das vezes a santidade era reconhecida através do martírio de sangue, nesse período as cartas de João a Esmirna e outras igrejas do oriente deu origem a um substrato importante no imaginário cristão.

7 Le Goff, Jacques. O nascimento do purgatório, Petrópolis-RJ. Ed. Vozes, 2017 p.15

8 VEYNE, 2014 Op. Cit. p 41

9 VEYNE, 2014 Op. Cit. p. 40-41

O SANTO NO IMAGINÁRIO CRISTÃO

O santo é aquele que “*procurou em vida, se não, identificar-se com a pessoa do filho de Deus, pelo menos, aproximar-se ao máximo dessa norma absoluta*”¹⁰. Para Le Goff “*O Santo é a própria religião cristã*” e “*a aparição dos santos marcam uma das primeiras rupturas com o Judaísmo*”¹¹. Vauchez nos adverte, que como historiadores devemos “*desmascarar as falsas continuidades postuladas*”¹², que no campo da religião inevitavelmente nos levaria ao anacronismo, já que a figura de um bispo da idade média sofreu mutações em relação a um homem que exerce a mesma função atualmente.

Silva (2016) nos apresenta que “*o fenômeno da santidade é histórico e como tal, não é estático*”. O Santo por tanto não é uma figura estática e levar a cabo essa ideia nos impede de cair no anacronismo histórico, que a instituição Igreja pode nos lançar com os repetitivos modelos de santidade¹³. A santidade pode estar muito mais ligada as crenças e valores de uma sociedade onde o indivíduo santificado está inserido de que por milagres e qualidade de aproximação com a figura do Cristo.

A figura histórica de Jesus, assim como os primeiros, cristãos foram educados através das Escrituras Hebraicas e, portanto, conforme os costumes judeus. Paulo pregou no templo judeu, pois como não havia uma diferenciação formal até então entre judeus e cristãos, ele fazia uso do espaço para propagar a ideia de que os profetas haviam previsto a vinda do Messias, e que esse messias seria Jesus, o que desagradava os judeus¹⁴.

O judaísmo era uma religião licita no Império Romano, aceitando em sua maioria o culto ao Imperador, algo que para os então seguidores de Jesus seria inaceitável, pois uma coisa era aceitar o Imperador como autoridade civil, outra seria aceitar o Imperador como representante de Deus na terra, algo que comprometeria a Aliança com Jesus¹⁵.

Os primeiros cristãos a medida que se apresentavam como ameaça ao império ou aos nobres das diversas localidade do Império, eram perseguidos e martirizados. S. Inocência apesar de ter vivido e recebido o martírio no século III, faz parte dessa 1ª categoria de cristãos, um período em que a perseguição ceifou milhares de vidas, fazendo nascer a figura dos santos mártires

Somente no ano 70, após a expulsão dos cristãos do templo que se iniciaram as rupturas com o Judaísmo. Nesse período os cristãos ficaram vulneráveis as leis

10 VAUCHEZ, Andre; O Santo, IN LE GOFF, Jacques; O Homem Medieval. Editora imprensa, Lisboa PT, 1989 p. 211

11 LE GOFF, Jacques, Em busca do tempo sagrado; Tiago de Varraze e a Lenda Dourada, p53-54

12 VAUCHEZ, Andre; O Santo, IN LE GOFF, Jacques; O Homem Medieval.

13 FRAZÃO DA SILVA, Andréia C. L.: Mulheres e Santidade na idade média in: FRAZÃO DA SILVA, Andreia C. L e SILVA, Leila Rodrigues da: Mártires, Confessores e Virgens; O culto aos Santos no ocidente Medieval, p147-182.

14 ATOS 5; 42-43 in Bíblia Sagrada.

15 MARTY, Martin; O Mundo Cristão; Uma História Global, p19-46.

romanas e seguiu-se a isso as perseguições. Paulo foi capturado e morto em razão de sua fé inegável, sendo martirizado assim como outros seguidores e difusores das ideias de Jesus. Essa morte violenta e a inegável fé transformaram essas pessoas nos primeiros santos da Igreja cristã primitiva.¹⁶

RELÍQUIAS NO IMAGINÁRIO CRISTÃO

Ao nos distanciarmos da história da arte, perceberemos que, na idade média, a imagem estava além de suas funções estéticas, antes dessa função as imagens tinham funções de extrema importância nos ritos e na devoção sobretudo no que podemos chamar de mundo cristão. As imagens na idade média “...devem mais ao culto de que a arte, no que em parte ela tem, entre outras, uma ligação com a relíquia”. (Schmitt, 2007 p. 279)

Schmitt(2007) diz que não podemos deixar de considerar que, nem todas as imagens possuem relíquias, como no caso dos vitrais e das iluminuras dos manuscritos medievais, por outro lado as imagens relicários ou as chamadas majestades possuem uma função ritual acentuada. Os retábulos, por exemplo, enquadram as relíquias e algumas imagens como a Verônica ou a Virgem de S. Lucas, são consideradas imagens relíquias. O cruzamento das relíquias e das imagens na história, possibilitaram uma história dos objetos considerados sagrados.

Na antiguidade romana pagã, os mortos eram considerados impuros, os cemitérios eram fora dos limites das cidades em locais não habitados. O culto cristão das relíquias pelo cristianismo permitiu uma ruptura com esse aspecto pagão. Criou-se o costume de enterrar os mortos santos nas igrejas urbanas, o que gerava repulsa nos pagãos, porém em primeiro momento, os mortos comuns continuavam a serem sepultados conforme a tradição pagã, não sendo a igreja nesse momento a responsável pela sistematização da prática funerária.¹⁷

Durante a dinastia Carolíngia (751 -987) a igreja institui a extrema unção e o ritual litúrgico dos defuntos, com isso surgem os primeiros coletivos de sepulturas nas zonas urbanas, uma primeira aproximação entre os vivos e os mortos comuns, os sepultamentos *ad sanctos*, uma forma de sepultamento privilegiado, já que era um sepultamento junto a relíquia dos santos, essas que poderiam oferecer aos mortos comuns proteção¹⁸. As igrejas passam a ter papel central nos cemitérios, as sepulturas ficam ao seu redor ou até mesmo dentro delas, esse último sendo um modo de sepultamento muito procurado pelo clero e pela aristocracia, como uma forma de sepulcro privilegiado.¹⁹

16 VAUCHEZ(1989) Op. Cit. P211

17 Baschet, Jérôme, 2006. Op. Cit. p.341

18 *Ad sanctos*; termo em latim que significa junto aos santos Baschet, Jérôme, 2006. Op. Cit. p.341

19 Baschet, Jérôme, 2006. Op. Cit. p.342

As relíquias emanavam a santidade e por isso eram objetos de desejo para os cristãos, possuir uma relíquia conferia ao portador um prestígio maior, tal prestígio acabava por ser refletido na comunidade onde a relíquia se encontrava, outro fator levado em consideração era o tipo de relíquia que o local possuía. Os tipos de relíquias podem ser observadas em definição de Capelão (2011) em *“El culto de relíquias em Portugal em los siglos XVI e XVII;”*

1- *Restos de corpos dos santos, inclusive inteiro ou parte dele (ossos, sangue, dentes, pelos, unhas e toda variedade possível de peças anatômicas. Essas são relíquias primárias.*

2- *Todas as coisas usadas por Cristo e pelos santos ou coisas que foram santificadas por seu contato (Roupas, panos que o corpo esteve envolvido depois de morto, sandálias, livros, entre outras). Estas são relíquias secundárias.*

3- *Todos os objetos físicos relacionados aos casos anteriores. Esses são considerados relíquias terciárias²⁰*

A CHEGADA DE SANTO INOCÊNCIO À TOMAZINA.

Segundo o Livro Tombo nº3 (1952-1985) Inocêncio foi um jovem italiano cristão que diante da perseguição romana não deixou de lado suas crenças e por esse motivo se tornou junto de muitos outros cristãos perseguidos, mártir e santo. Inocêncio foi decapitado próximo dos 16 anos de idade e seus restos mortais foram recolhidos por outros cristãos e depositados nas catacumbas de São Calixto²¹.

Consideradas sagradas, as relíquias, tiveram na idade média funções históricas pois presentificavam os mistérios cristãos e ajudavam a construir uma historicidade do cristianismo, pois traziam para o imaginário cristão a ideia de onipresença, sendo utilizadas como forma de culto aproximando o passado do presente (Schmitt, 2007, p 292).

Entre os séculos I e III a santidade dos cristãos foi reconhecida pela morte, os Mártires cristãos foram aqueles que deram suas vidas em razão da fé se aproximando ao martírio de Jesus e reconhecidos como primeiros Santos da Igreja. Quando possível seus restos mortais eram recolhidos por outros cristãos e sepultados em cemitérios subterrâneos, que ficaram conhecidos como Catacumbas. Esses locais se tornaram pontos de culto cristão e veneração daqueles que eram exemplos de

20 Versão original em espanhol in: CAPELÃO, Rosa M. dos Santos. El Culto de Relíquias em Portugal em los siglos XVI e XVII. Contexto, norma, funciones y simbolismo. Porto: Tese de doutoramento apresentada a Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2011. APUB NASCIMENTO, Renata Cristina de Sousa; COSTA, Paula Pinto. A Visibilidade do Sagrado: Relíquias Cristãs na Idade Média. Curitiba: Prismas, 2017.7

21 Não tivemos acesso a Hagiografia de Inocêncio o que sabemos sobre a vida do Santo vem dos relatos do Livro Tombo da Paróquia de Tomazina, os relatos do livro tomo foram escritos pelo vigário e idealizador do traslado das relíquias e de seus coadjutores (p 42 - 51), uma hipótese para a inexistência de uma hagiografia, digamos, “oficial”, como relatos de compilados hagiográficos da literatura de exemplum, poderia estar relacionada, com o desconhecimento de relatos “maravilhosos” ou “miraculosos” ligados a santidade de S. Inocêncio.

compromisso com a fé e que tiveram os restos mortais ali estavam depositados (Le Goff, 2017 p55).

A perseguição aos cristãos cessa após Constantino recorrer ao Deus dos Cristãos em 313, na conhecida batalha da ponte Mílvia. Após a visão de um sonho, o imperador fez uso do símbolo Cristão “XP”. Em seu sonho ao olhar para o Sol, além do XP, que juntos, em grego, formam a inicial Cris de Cristo, viu a inscrição “*in hoc Signos vince*” - Sob esse símbolo vencerá. Com a vitória, Constantino tira o cristianismo da marginalidade aceitando seus cultos (Brown, 1972).

Anos mais tarde em 392, Teodósio transforma o Cristianismo em Religião do Império, após isso a santidade continuou a ser reconhecida pelo martírio e até hoje é reconhecida dessa forma, porém de forma mais esporádica. Com isso a Santidade Cristã deixa de ser reconhecida, predominantemente, pela morte equivalente a morte de Jesus e passa a ser reconhecida pela Vida Santa, pela vida aproximada dos ensinamentos cristãos (Le Goff, 2017).

As Relíquias de Santo Inocência repousaram por 15 séculos nas Catacumbas de São Calixto localizada em Roma na Itália. A religiosidade judaico-cristã costumava levar o corpo dos mortos ao contato com a terra para aproximar-se da ideia da Septuaginta do pó ao pó, ou seja, “*Com o suor do teu rosto comerás teu pão, até que te tornes ao solo. Pois dele foste tirado. Pois tu és pó e ao pó tornarás*”²².

As catacumbas romanas eram, cemitérios subterrâneos que além de local de repouso dos mortos era também utilizada como locais de culto para os cristãos que eram impedidos de professar sua fé publicamente, devido as perseguições do império Romano (Martins, 2015).

Martins (2015), atribui ao ano 100- 200 a origem das catacumbas, pois antes disso os cristãos não tiveram cemitérios próprios e os mortos eram enterrados em cemitérios comuns, nessa época registra-se as primeiras escavações ao longo das estradas de Roma, entre 200 e 300 as catacumbas eram extensão dos locais da fé cristã, sendo responsabilidade dos cristãos os cuidados necessários.

O século IV foi marcado pela livre veneração dos mártires ali repousados. Entre os séculos V e IX as catacumbas se tornaram locais de peregrinação e a Igreja retirou parte das relíquias devido aos saques. Até o século XVI as catacumbas ficaram esquecidas sendo redescobertas no século XVII (Martins, 2015).

A Relíquias de Inocência foram retirados das catacumbas de São Calixto no Século XVIII, por determinação do PAPA Leão XII, as de Inocência foram enviadas a comuna Italiana de Lendinara, na Igreja de Santa Águeda, anexa ao convento dos Frades Menores Capuchinhos (Livro Tombo, nº3. 1952 – 1985).

Durante 65 anos a mesma ordem, Capuchinhos Menores, foram responsáveis pela paróquia de Nossa Senhora Conceição Aparecida de Tomazina-PR. Em 1975

22 Genesis 3; 19 in Bíblia de Jerusalém p 16

o Vigário da paróquia, Frei Carlos Maria, conseguiu as devidas autorizações para trazer ao Brasil as relíquias de Santo Inocência.

Frei Carlos Maria, era o nome religioso de Aristides Benetti, filho de Carlos Benetti e Justina Raser, devoto fiel de Maria, nasceu em Curitiba em 01 de Maio de 1922, estudante de Teologia, foi ordenado sacerdote em 1944, na igreja das Mercês, a mesma igreja pela qual passaram as relíquias de Santo Inocência anos mais tarde. Em 1948 partiu para a Itália para estudar filosofia, local onde teve o primeiro contato com as relíquias que estavam na igreja de Santa Águeda. Retornou ao Brasil em 23 de maio de 1952, deu aulas de filosofia em Campo Magro-PR, foi Pároco em Cruzeiro do Oeste e se afastou do cargo após grave acidente automobilístico em 1969.

Ao retornar as atividades sacerdotais, foi designado a Tomazina. Na cidade além das relíquias de Santo Inocência Mártir, destacou-se pelo número de igrejas rurais construídas, 10 igrejas com 10 salões paroquiais entre 1970 e 1979. No ano de 1975 trouxe as relíquias que tanto sonhou em trazer para o Brasil, ficando marcado positivamente na comunidade religiosa tomazinense. frei Carlos faleceu em 02 de novembro de 2001 aos 79 anos de idade, em decorrências de complicações de um AVC (acidente vascular cerebral) sofrido dois anos antes, que o deixou acamado.²³

As relíquias de Santo Inocência estão expostas na cidade de Tomazina e disponível para a veneração dos fiéis, no Santuário de Nossa Senhora Conceição Aparecida e Santo Inocência Mártir. As relíquias na cultura cristã são objetos santificados de extrema importância para a religiosidade. Pensemos então em uma relíquia daqueles que foram os primeiros Santos da Igreja em seu primitivismo, e que os Santos são a Igreja como disse Le Goff (2017).

A exploração do relicário e das relíquias poderão nos falar a relação da comunidade cristã local com um Santo estrangeiro, introduzido nessa comunidade por um Frei Capuchinho, que durante 29 anos buscou alcançar seu objetivo de trazer para o Brasil uma relíquia, com a qual se encantou em meio aos estudos de filosofia na Itália.

Para entendermos melhor o lugar de Santo Inocência Mártir na comunidade tomazinense é necessário entender melhor sua chegada ao Brasil, não cabe aqui aprofundarmos no lugar que o santo ocupa, pois seria uma longa reflexão e aprofundamentos em métodos de História Oral e Etnografia, além da análise do livro tombo e das relíquias que é o que nos propomos no momento, porém vale ressaltar que a cidade acolheu cerca de 20 mil pessoas para a recepção da relíquia, sua chegada se deu em um helicóptero vindo da Capital paranaense Curitiba, após a relíquia ficar exposta para visitaçao na igreja das Mercês em tal cidade.

23 Necrologia Novembro dos Capuchinos disponível em www.capuchinos.org.br/provincia-sao-lourenco-de-brindes/institucional/necrologia/novembro acessado em 17/11/2018

Entre 1948 e 1952, Frei Carlos Maria, fez seu Doutorado em Filosofia em Roma na Itália. Esse foi o primeiro contato do Frei com as relíquias da Igreja de Lendinara, ali também foi onde o Frei despertou seu interesse nas relíquias que havia convivido na Itália; *“Desde que o Pe Vigário, Frei Carlo Maria(Arisitides Benetti) retornou de seus estudos superiores em Roma(1948 a 1952) sempre alimentou a ideia de trazer uma relíquia de santo para a devoção popular”* (Livro Tombo nº3, p 42) .

No ano de 1970 foi designado a assumir o comando da Paróquia de Tomazina em meio a uma grave crise institucional. Assumida as funções junto a Paróquia em 1970, recebeu em 1972, seu auxiliar que seria também seu grande apoiador no projeto de emigração das relíquias sagradas para o Brasil, seu coadjutor frei Mario Massarante, um Italiano que após deixar suas atividades na paróquia da Vila de N. Senhora da Luz em Pinhais-PR foi transferido para a cidade de Tomazina (Tombo, p. 29 – 39).

No ano de 1973 frei Mario viajou a Itália para visitar sua mãe que se encontrava acamada em estado grave, ficando em seu país de origem até outubro daquele mesmo ano. Após o falecimento de sua mãe retornou a Tomazina. Em maio do ano seguinte frei Mario retornou a seu país de origem em férias onde se hospedou na cidade de Veneza, apoiando frei Carlos nas devidas autorizações do traslado das relíquias para o Brasil.

Em 7 abril de 1975 frei Carlos adoeceu em meio a uma reunião dos vigários na cidade de Curitiba, e se tratou de uma paralisia facial até dia 24 do mesmo mês e ano. Em 7 de maio de 1975, mesmo recém recuperado do problema de saúde que a pouco o acometeu, frei Carlos Maria e Coadjutor viajara até a Itália iniciando a grande jornada dos freis capuchinhos até o encontro das relíquias de S. Inocência (Tombo, 1952-1985 p40)

Até então tudo transcorreu na normalidade, os freis viajaram de avião sob autorização de seus superiores, ao chegar na Itália, todos os trâmites de autorização junto ao provincial de Veneza para o traslado foram feitos corretamente, porém um detalhe acabou por passar despercebido e foi resolvido através das peripécias de um frei predestinado e aplicado em trazer as santas relíquias do mártir ao Brasil.

As relíquias de S. Inocência são corporais, portanto, são enquadrados nas regras de transporte de restos mortais de seres humanos, exigindo dessa forma uma extensa documentação e burocracia com as quais os freis franciscanos poderiam encontrar dificuldades para realizar o traslado. Com isso frei Carlos, registrou as relíquias como imagem sacra, durante todo percurso, do dia 03 de agosto a 17 de agosto de 1975, há relatos que frei Carlos rezava o terço pedindo interseção divina a Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, para que a alfandega não barrasse a entrada das relíquias registradas como imagens, no Brasil (Livro Tombo,nº3. 1952-1985).

No dia 17 de agosto o navio que trazia os freis capuchinos e as relíquias,

atracou no Rio de Janeiro. Facilmente passaram pela alfandega e rumaram para a cidade de Aparecida do Norte, onde foi realizada uma missa de apresentação das relíquias recém-chegadas ao Brasil. O próximo destino de S. Inocência foi Curitiba, onde aguardou alguns dias e possibilitou a visita de fieis na Igreja das Mercês, onde frei Carlos havia sido ordenado sacerdote. As relíquias ganharam uma urna artística confeccionada em pelos entalhadores Irmãos Guzzo, que envolvem o relicário protegendo-o da ação do tempo até os dias de hoje (Livro Tombo, nº3. 1952-1985).



Detalhe da Relíquia; Osso do Úmero esquerdo (Acervo Pessoal)

Dia 09 de novembro de 1975, esse dia ficou marcado na história da pequena cidade no sertão paranaense, a emoção tomou conta da cidade que parou para receber as relíquias de Santo Inocência. *‘Olhem o helicóptero! Lá vem o Avião! E a multidão que se comprimia ao redor do Estádio Moyses Chueire de Tomazina se eletrizou com a visão espetacular’²⁴*, referindo-se ao momento da chegada do helicóptero que transportava as relíquias, corporais do santo mártir. *Esse é o relato encontrado no Livro Tombo da paróquia de Tomazina descrevendo um pouco da reação da população Tomazinense no momento da chegada de S.Inocência. faixas e cartazes se viam espalhados pela cidade, mas uma na entrada da praça da Cidade ganhou destaque nas escritas do livro Tombo ao anunciar; “Santo Inocência, você é*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos aqui uma narrativa da chegada das relíquias de Santo Inocência ao Brasil no ano de 1975, baseada em dados extraídos do Livro Tombo da antiga paróquia de Nossa Senhora da Imaculada Conceição Aparecida, hoje Santuário de Nossa Senhora da Imaculada Conceição Aparecida e Santo Inocência Mártir. Com isso percebemos a movimentação que o Santo Mártir gerou na pequena cidade interiorana do Estado do Paraná, cabe agora um maior desenvolvimento do assunto, que nos apresenta uma gama de opções de pesquisa por onde poderemos nos “aventurar”.

Pudemos através dos registros oficiais da Paróquia entender que Santo Inocência foi um forasteiro muito bem recepcionada no sertão paranaense. Podemos nos perguntar agora e a versão daqueles que estiveram na chegada das relíquias? Reproduz através da memória as mesmas percepções registradas no Livro Tombo? Cabe indagar também as reações atuais da comunidade local para com o Santo Mártir, ainda verificamos a mesma cumplicidade que antigamente? Quais fatores contribuem para as relações atuais?

Como dissemos anteriormente a gama de caminhos para o aprofundamento dos estudos é grande, porém necessário maior aprofundamento teórico acadêmico em estudos das imagens relíquias, do mártir e da santidade no imaginário cristão e para nos apoiar na oralidade maiores conhecimentos sobre a história oral e estudos etnográficos.

REFERÊNCIAS

BIBLIA SAGRADA. Nova edição, revista e ampliada. São Paulo: Paulus, 1989.

Biografia “Carlos Maria” Aristides Benetti , Capuchinos do Brasil, disponível em <http://www.capuchinhos.org.br/provincia-sao-lourenco-de-brindes/institucional/necrologia/novembro> Acessado em 17/11/2018.

BROWN, Peter. **O fim do mundo clássico:** de Marco Aurélio a Maomé . Ed. Verbo, Lisboa- Portugal. Tradução de António Goncalves Matoso, 1972

CAPELÃO, Rosa M. dos Santos. **El Culto de Relíquias em Portugal em los siglos XVI e XVII.** Contexto, norma, funciones y simbolismo. Porto: Tese de doutoramento apresentada a Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2011. APUB

CAPELÃO, Rosa María Dos Santos. **Trento y el culto de reliquias.** Un difícil disciplinar. 2013. p. 181 Disponível em < <https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/33/01/17capelao.pdf> > acessado em 08/08/2019

COSTA, Paula Pinto. **A Visibilidade do Sagrado**: relíquias cristãs na idade média / Paula Pinto Costa, Renata Cristina de Sousa Nascimento – 1 ed. – Curitiba: Editora Prisma, 2017

KLEINKE, Maria de Lourdes Urban, DESCHAMPS Marley Vanice, MOURA, Rosa. **Movimento Migratório no Paraná (1986-91 e 1991-96)**: origens distintas e destinos convergentes IN Revista Paraná Desenvolvimento, Curitiba, N° 95, Jan/Abr 1999 p27-50 disponível em <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4813430.pdf> acessado em 16/11/2018.

LE GOFF, JACQUES: **EM BUSCA DO TEMPO SAGRADO**: Tiago de Varazze e a Lenda dourada, 2ª edição, editora Civilização Brasileira Rio de Janeiro – RJ, 2017, 286 p.

LE GOFF, JACQUES: **A CIVILIZAÇÃO DO OCIDENTE MEDIEVAL**, 1ª edição, Petrópolis – RJ, 2016 editora Vozes, 387 p.

LE GOFF, JACQUES: **O DEUS DA IDADE MÉDIA**: Conversas com Jean-Luc Pouthier. Tradução Marcos de Castro, 4º ed. Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro 2017, 126 p.

MARTINS, Angelina Carr Ribeiro, **A Relígio do cristianismo primitivo**: Artes Simbolos e resignificações nas Catacumbas Romanas in Revista Ultimo Andar, n 25, 2015. Disponível em <<https://revistas.pucsp.br/index.php/ultimoandar/article/view/24646/1>> acessado em 16/11/2018

MIRANDA, Valtair Afonso. Mártires na antiguidade e na Idade Média in **Mártires, Confessores e Virgens**, o culto aos Santos no Ocidente medieval, (org) SILVA, Andreia Cristina Lopes Frasso da e SILVA, Leila Rodrigues da. Petrópolis-RJ Ed. Vozes 2016. 197 p

NASCIMENTO, Renata Cristina de Sousa; COSTA, Paula Pinto. **A Visibilidade do Sagrado**: Relíquias Cristãs na Idade Média. **Curitiba: Prisma**, 2017.7

MAFFESOLI, M. **O imaginário é uma realidade**. [Entrevista concedida a] Juremir Machado da Silva. Revista Famecos, v. 8, n. 15, p. 74-82, 2001.

SCHMITT, JEAN CLAUDE: **O CORPO DAS IMAGENS**: Ensaio sobre a cultura visual na Idade Média 2ª edição, Florianópolis-SC Ed.: EDUSC, 2007, 380 p.

VEYNE, Paul. **Quando nosso mundo se tornou cristão**- 3º ed. – Rio de Janeiro-RJ- ed. Civilização Brasileira, 2014. P35 – 38.

VAUCHEZ, Andre; O Santo, IN LE GOFF, Jacques; **O Homem Medieval**. Editora imprensa, Lisboa PT, 1989

A IGREJA E A FONTE DE NOSSA SENHORA D'AJUDA DE PORTO SEGURO (1551-1761)

Data de aceite: 27/01/2020

Data de admissão: 14/11/2019

Lucas de Almeida Semeão

Universidade Estadual Paulista (UNESP) “Júlio de Mesquita Filho”
Franca-São Paulo

<http://lattes.cnpq.br/2314859110124731>

RESUMO: Este trabalho objetiva compilar referências à ermida e à fonte de Nossa Senhora d’Ajuda, localizada no tempo da colônia na vila de Santo Amaro, na capitania de Porto Seguro. A documentação, mapeada em narrativas dispersas entre a produção escrita dos três primeiros séculos de Brasil, foi organizada, sistematizada e serializada, possibilitando estabelecer possíveis relações entre elas, e reflexões a respeito do que foi escrito sobre a igreja e a Fonte da Senhora, no intuito de abrir novos caminhos de pesquisa. Abarcando o momento de sua fundação, no ano da chegada dos Jesuítas ao novo mundo, até meados dos séculos das luzes, após a expulsão dos inicianos do Brasil, esta investigação procura recordar o que foi relatado sobre a primeira casa da Companhia de Jesus e primeiro *local de milagres* da Luso-América.

PALAVRAS-CHAVE: Religiosidade Católica; Igreja no Brasil; Companhia de Jesus no Brasil.

THE CHURCH AND SOURCE OF OUR LADY OF AJUDA OF PORTO SEGURO (1551-1761)

ABSTRACT: This paper aims to compile references to the chapel and the source of Our Lady of Ajuda, located at the time of the colony in the village of Santo Amaro, in the captaincy of Porto Seguro. The documentation, mapped in scattered narratives between the written production of the first three centuries of Brazil, was organized, systematized and serialized, making it possible to establish possible relations between them and reflections about what was written about the church and Source of Lady, in order to open new search paths. Covering the moment of its foundation, in the year of the arrival of the Jesuits to the new world, until the middle of the centuries of lights, after the expulsion of the Ignatians from Brazil, this investigation seeks to recall what was reported about the first house of Society of Jesus and the first site of miracles of luso-America.

KEYWORDS: Catholic religiosity; Church in Brazil; Company of Jesus in Brazil.

Francisco Pérez está em Puerto Seguro y a estado com él hasta aora Vicente Rodriguez, y vino agora a comunicar com el Padre Nóbrega em esta costa algunas cosas, em la qual enfermo, y por tanto no podido más tornar. Há hecho hazer uma hermita allí, a la qual la gente es muy devota y es muy visitada de romerías. Dízese

Esta é possivelmente a menção mais antiga de nosso tempo sobre a ermida de Nossa Senhora da Ajuda, a primeira casa dos jesuítas do Brasil. Não obstante, é desconhecida a data precisa de sua fundação, apesar de muito provavelmente ter sido 1549, ano da chegada da primeira leva de jesuítas na costa, entre eles, Manuel da Nobrega (1517-1570), padre que delegou sua construção. Redigido pela pena do jesuíta António Pires (?-1572) no dia dois de agosto do ano de 1551 e direcionado aos padres e irmãos de Coimbra, o fragmento supracitado referencia um local cada vez mais conhecido pelos seus milagres. A quantidade de vezes que a igreja e fonte d’Ajuda foram mencionadas na documentação redigida no período colonial, indica a importância que possuíam aos coevos, justificando, conseqüentemente, a relevância do conhecimento das suas histórias. Além de casa dos inacianos, a igreja de Nossa Senhora da Ajuda, em especial sua fonte, é o local mais antigo concebido como sendo privilegiado às ocorrências milagrosas, no novo mundo português. Conhece-las, é rememorar os primórdios da história religiosa do Brasil e parte do que era o mais importante no cotidiano daquela gente, a saber: a relação e a familiaridade com o sagrado.

O objetivo deste trabalho é mapear as diversas referências à ermida e à fonte de Nossa Senhora da Ajuda de Porto Seguro, entre o período de sua fundação no século XVI, até meados do século das luzes. Além disso, esta investigação também objetiva estabelecer relações entre as menções encontradas na documentação, tecendo reflexões a respeito do que foi escrito pelas penas dos escritores coloniais, sobre a ermida e a fonte d’Ajuda, concebendo-a como um *local de milagres*. Este conceito se refere aos lugares amplamente reconhecidos pelas ocorrências de milagres, irrompidos notadamente em maior quantidade que em outros locais, no entanto, não constitui um conceito que expressa uma catalogação usada na época.

O nome de Nossa Senhora d’Ajuda foi dada à ermida em homenagem à Virgem, e seu fundador, burocraticamente falando, foi o Padre Manuel da Nóbrega, que escolheu o espaço e delegou Francisco Pires (?-1586), superior do local, e Vicente Rodrigues (?-?), para administrarem a nova igreja. Os dois inacianos, não possuindo água boa para o consumo na casa, desejando que ali houvesse uma fonte que suprisse suas necessidades, logo foram presenteados por Deus, que deu-lhes água fresca mediante uma fonte surgida milagrosamente do meio da terra. Nascia, assim, a *Fonte da Senhora*. Quem relata é o próprio Vicente Rodrigues, descobridor do fontículo, por comissão do governador do Brasil Tomé de Souza (1503-1579), em carta redigida na Bahia datada de maio de 1552, ao Padre Simão Rodrigues (1510-1579), de Lisboa:

Estando los padres - Francisco Pires e Vicente Rodrigues – em Puerto Seguro fundando uma casa, no aviendo agua que fuesse buena para beber deseavan ahí cerca uma fuente. Quiso Dios que em esta conjunción caía hun monte, y com el abrir de la tierra se abrió la más fresca y hermosa fuente que ai en aquella tierra. Y porque la casa, que fundavan, es de la invocación de nuestra Sennora, se llama la dicha fuente, entre los christianos y gentiles, “la Fuente de la Señora (1956, Vol. I, p. 321).

A ermida em 1553 foi também local de paragem de certos jesuítas, como o Padre José de Azpilcueta Navarro (1522/1523-1557), que constantemente se recolhia na igreja quando retornava das missões com os gentios. Neste período, a igreja já era bem conhecida no Brasil e pelos padres de Portugal, informados através das epístolas. Conta um Irmão de São Vicente – neste caso, aspirante a padre jesuíta, ainda não ordenado -, em carta datada do dia 10 de Março de 1553, aos Irmãos de Portugal, que “*Cerca dél está uma iglesia de nuestra Señora donde el Padre se recoge quando viene de los lugares de los gentiles por estar de aquella parte, y es casa (según todos dizen, y pienso que ya os lo ternán escrito) de muchos milagros*” (1956, Vol. I, p. 427).

Ambrósio Pires (?-?), que também se recolheu na capela em meio às missões, relatou aos Padres e Irmãos de Coimbra, em carta de cinco de Maio de 1554 escrita em Porto Seguro, a boa localidade da igreja, construída em lugar seguro, em bom espaço de cultivo e próxima à comunidade local, que, principalmente aos sábados, enchia a igreja. Afirmou Ambrósio Pires, que no Brasil não havia casa melhor, comparando-a às ermidas de Nossa Senhora de Montserrat, localizadas na Catalunha:

Em esta tierra me puse em uma casa de nuestra Señora em que estoi lo más del tempo, uma las más aparejadas y más devota para estar que yo ví, que si os afirmare que es muy mejor aparejada para esto que uma de las hermitas de Monsarrate crédmelo. Está esta casa em um despoblado y del más cercano lugar de poblado quase media légua. Si estuviera em lugar tan seguro como tiene buen sitio, no uviera mejor casa em el Brasil. Es de mucha devoción a los sábados (1956, Vol. II, p. 53-54).

Novamente o Padre Antônio Pires, aquele que primeiro referenciou a ermida na epístola de 1551, em outra carta datada de 15 de junho de 1555, comparou a devoção de Nossa Senhora d’Ajuda à Guadalupe do México, bem como exibiu uma versão diferente do momento do nascimento da fonte relatada até aqui. Nesta versão da história, um homem, estando em cima de uma árvore tentando cortá-la, foi arremessado dali, nascendo logo em seguida uma fonte debaixo da árvore, milagrosamente:

Aqui há uma casa da Companhia da invocação de Nossa Senhora da Ajuda de muito boa ajuda e de grande devoção. Ali se reúnem aos sábados os habitantes de duas ou três vilas, entre os quais demora a dita igreja [...].

Tem esta igreja um belo altar da saudação de Nossa Senhora, e uma bela fonte,

muito amada de Nosso Padre Manuel da Nóbrega. Quando se edificava a casa, esta fonte se abriu (ao que parece) milagrosamente, porque estando um homem sobre uma árvore a cortá-la, levantou-se a terra com ela, e arrebatou o homem sem que o menor perigo lhe viesse, e assim brotou no lugar onde foi a árvore uma fonte, bebendo da qual vários enfermos saram, e todos sem mais se curaram. Se isto houvesse acontecido em outro lugar, tornava-se o objeto de grande devoção, qual outra Guadalupe (NAVARRO, 1988, p. 166-167).

A segurança do lugar, atestada anteriormente pela pena de Ambrósio Pires, possivelmente foi embasada na experiência, por talvez até aquele ano, 1554, a Ajuda e seu povoado não terem sido atacados. Como a capela e todo o núcleo estavam localizados em um ermo, isto é, em um descampado, o lugar era, neste ponto de vista, completamente inseguro em casos de ataques (LEITE, 1938, Vol. I, p. 206). Conta o Irmão António Blázquez (1542-1584) aos Padres e Irmãos de Coimbra da Bahia, na data de oito de Julho de 1555, que à meia-noite de um dia não referenciado, vieram dois homens avisarem os padres que o povoado estava cercado de gentios. Ao serem informados, os padres se esconderam, juntamente com outras pessoas, no retábulo da ermida, que serviria de refúgio, caso o ataque do inimigo fosse efetivado. Passados os desacordos e acalmada a relação entre os índios e os portugueses, na visão de Antônio Blázquez graças à Nossa Senhora, o autor conta que o apaziguamento ocorreu porque não quis a Virgem que sua imagem fosse retirada forçosamente da ermida, uma das raras menções aos componentes materiais interinos da igreja, presente nos escritos coloniais:

Y vino la cosa a tanto que a la media noche vinieron dos hombres a avisarnos como la población estava cercda de gentiles y por tanto pusiésemos em cobro las vidas y um retablo que ay estava em la hermita. Y determinándolo nosotros hazer así, y hechos nuestros azezillos de libros yrnos a Puerto Seguro, Nuestra Señra alcançó de su Hijo la paz y concordia de los Indios, y no quiso que se quitasse su ymagen de aquel lugar do avía hecho milagros (1956, Vol. II, p. 259-260).

Este episódio parece não ter desestimulado a continuação dos trabalhos na comunidade d’Ajuda e na ermida. A partir de 1556, Nóbrega delegou um religioso para morar na igreja d’Ajuda, “[...] o qual tinha cuidado de ir com dia a uma Aldeia dos gentios, que está a uma légua de Nossa Senhora, e depois tornava a fazer o mesmo à povoação de Santo Amaro; e, feito este serviço ao Senhor, fazia a sua volta para a ermida” (LEITE, 1938, Vol. I, p. 207). Mas depois de dezesseis anos da instalação deste religioso não referenciado na Ajuda, o provincial Inácio Tolosa (1533-1611), em sua passagem pelas capitâneas entre 1572 e 1573, após se deparar com a condição de isolamento e simplicidade da igreja, e com o padre que lá residia, preceituou “que se fizesse casa conveniente para agasalhar o missionário que lá fosse toda semana” (LEITE, 1938, Vol. I, p. 207).

Propuseram-se os índios construírem uma caixa d’água na igreja, mas em 1574

já era tarde. Em uma carta redigida pelo padre Quirício Caxa (1538-1599) em dois de dezembro deste mesmo ano, relata o clérigo que, após o processo de centralização administrativa da igreja no Brasil neste período, a Ajuda foi entregue aos cuidados do Bispo, proposição de Inácio Tolosa, aprovada pelo Geral Everardo Mercuriano (1514-1580) (LEITE, 1938, Vol. I, p. 207). No entanto, isso não fez com que os jesuítas fossem menos à ermida, pois continuaram as celebrações de missas todos os sábados. Em 1584, pela crescente fama da igreja, foram construídos melhores ornamentos e uma confraria (LEITE, 1938, Vol. I, p. 207).

Os “Tratados da terra e gente do Brasil”, escritos entre 1583 e 1601 pelo jesuíta português Fernão Cardim (1540-1625), possuem um excerto muito rico em informações sobre a Ajuda. Primeiramente, o autor, que passou pela ermida com outros companheiros, relembrou a fundação da igreja e o nascimento da fonte da Fonte da Senhora, relato modificado, comparado aos supracitados. De acordo com Cardim, Vicente Rodrigues, ao cavar junto à igreja, presenciou a saída debaixo de onde ficava o altar de Nossa Senhora da Ajuda, uma corrente d’água. Doravante, elogiou o retábulo da igreja, aquele que serviu de abrigo a Antônio Blázquez em 1555 e seus companheiros, no cerco feito pelos gentios na comunidade da Ajuda, e destacou também que Francisco Pires, na época com 70 anos, ainda celebrava todos os sábados a santa missa na ermida. Além disso, Cardim exibiu a vontade de Francisco Pires de ser enterrado na igreja, desejo que foi atendido. No entanto, em 12 de janeiro de 1586, ano de sua morte, o padre estava no Colégio da Bahia, sendo enterrado por lá (LEITE, 1938, p. 208):

Fomos recebidos de um irmão com muita caridade, porque os outros três estavam na aldeia de São Matheus com o Sr. administrador (XXVI), que tinham ido à festa. Partimos logo para a mesma aldeia visitar aqueles índios: passamos um rio caudal mui formoso e grande; caminhamos uma légua a pé, em romaria a uma Nossa Senhora da Ajuda (XXVIII), que antigamente fundou um padre nosso; e a mesma igreja foi da companhia; e cavando junto dela o padre Vicente Rodrigues (XXVIII), irmão do padre Jorge Rijo (que é um santo velho, que dos primeiros que vieram com o padre Manuel da Nobrega, ele só é vivo), cavando como digo, junto da igreja, arreventou uma fonte d’água que sai debaixo do altar da senhora, e faz muitos milagres, ainda agora (XXIX); tem um retábulo da anunciação de maravilhosa pintura e devotíssima; o padre que edificou a casa, que é um velho de 70 anos, vai lá todos os sábados a pé dizer missa, e pregar a quase toda a gente da vila, que ali costuma ir os sábados em romaria, e para sua consolação lhe deu o padre licença que se enterrasse naquela igreja quando falecesse; e bem creio que recolherá a Virgem um tal devoto e receberá sua alma no Céu, pois a tem tão bem servido. (1939, p. 262-263).

José de Anchieta (1534-1597), que também passou pela igreja, relatou algumas informações sobre a famosa fonte da ermida d’Ajuda. Em um texto informativo sobre o Brasil e suas capitânicas, datado de 1584, o jesuíta apresentou mais duas informações pertinentes. A primeira, que haviam pessoas que, não podendo ir à Fonte

da Senhora, delegavam alguém para este serviço. A segunda, refere-se ao modo como a água era manejada no almejo da cura das doenças. Poderia ser derramada no corpo, no local adoecido, ou ingerida, sendo o primeiro caso aparentemente mais comum. Ademais, o autor repete informações de outros autores referenciados até aqui:

Neste ano de 1550 até 53 se fizeram casas da Companhia em Porto Seguro e no Espírito Santo. Em Porto Seguro, uma légua da povoação dos Portugueses, se fez a casa de Nossa Senhora d’Ajuda, onde milagrosamente ela deu uma fonte d’água que parece procede de debaixo de seu altar, onde se fizeram e fazem continuamente muitos milagres e é casa de grandíssima romaria e devoção, porque quasi quantos enfermos lá vão e se lavam com aquela água saram, e os que não podem lá ir mandam por ela e bebendo-a faz o mesmo efeito (1933, p. 317).

Após a morte de Anchieta em 1597, algumas vidas de santos dedicadas a ele foram lançadas em língua portuguesa durante o século XVII, no intuito de edificar sua trajetória de vida e rememorar seus milagres. A primeira delas, intitulada “Vida do padre Joze de Anchieta da Companhia de Jesu”, escrita por Pero Rodrigues (1542-1628) no ano de 1607, relata certas informações que indicam que o autor teve contato com as cartas e outros escritos que referenciaram a ermida e sua fonte, produzidas no século XVI. Além disso, o autor relata um caso de uma cura de cobreiro ou Santo Antão, agraciada por Deus, com intercessão de Nossa Senhora, após o Irmão Francisco Pires ser ungido com o azeite do santíssimo sacramento e ter se lavado na fonte d’Ajuda. O caso foi contado pelo agraciado ao padre Pero Rodrigues, que o registrou na “Vida do padre Joze de Anchieta da Companhia de Jesu”, de 1607:

Há uma grave doença, que chamam de cobreiro, que dando na parte direita, com grandes dores vai cingindo uma pessoa pela cinta, com um vergão de um dedo, e em chegando ponta com ponta, não há ordinariamente remédio de vida. Desta doença ia mal tratado o nosso Irmão Francisco Dias, acompanhando no navio de casa ao Padre José, no ano de mil quinhentos e setenta e sete. E chegando à Capitania de Porto Seguro, por não haver ali remédios humanos, determinou de se entregar só à Divina Providência, e aos remédios espirituais. E assim pediu ao Padre José, lhe fosse o dia seguinte dizer uma Missa a Nossa Senhora da Ajuda. Respondeu o padre: “untem-vos primeiro com o azeite do Santíssimo Sacramento, que se não agravará a Mãe de pedirem primeiro socorro ao Filho”. E assim se fez, e logo abrandou algum tanto a dor. No dia seguinte foi o padre a Nossa senhora a dizer uma Missa, e dita ela se foi o irmão lavar na fonte de Nossa Senhora, e logo se desfez e desapareceu o cobreiro, e cessou a dor, no que se viu ser esta obra de Deus, feita por intercessão da Virgem gloriosa, intervindo a oração do padre e a fé do irmão, que me referiu a mim este caso no ano de seiscentos e cinco (1609, p. 93-94).

Uma outra versão referente ao início dos trabalhos de fundação da ermida relata um curioso caso de desavença entre os padres e um Senhor de terras que, possuindo água boa para uso em sua fazenda localizada na baixada do monte em

que foi construída a igreja, não aceitava de bom grado que os padres a usassem para o consumo e para as obras da ermida. Após rogar à Nossa Senhora, Nóbrega recebeu a graça do milagre do nascimento da fonte d’Ajuda, que teria brotada no tronco de uma árvore, junto ao altar, para espanto e gozo de todos. Envergonhado, o fazendeiro, vendo a bondade de Nossa Senhora, se tornou depois do ocorrido o principal devoto da Companhia de Jesus, de acordo com Baltasar Teles (1595-1675), na “Chronica da Companhia de Jesu na província de Portugal”, publicada no ano do Senhor de 1645:

Entre outras obras de serviço de Deus, que o Padre fez no Brasil, foi a ermida da invocação de Nafta Senhora d’Ajuda, na Capitania de Porto Seguro, que agora é a casa de maior concurso, e devoção, que há por aquelas partes do Brasil, pelos grandes, e prodigiosos milagres, que a Senhora ali vai obrando, dos quais só contarei este, assim por estar autenticado, como por ser feito em favor deste seu devoto Padre.

Está situada a casa da Virgem nossa Senhora da Ajuda na coroa de um outeiro; e descendo dele pera baixo, tudo eram canaviais de açúcar, e terras alheias, pelas quais os Padres achavam grade dificuldade de passagem, assim para poderem ir buscar água para a obra da ermida, como para eles beberem: não havia mais que uma fonte, que estava na raiz do monte, e dificultava-se mais o trabalho, por haverem necessariamente de passar pelos canaviais de um homem, que o levava mal, e se queixava muito, falando pesadamente dos Padres lhe devaçarem, como ele dizia, sua fazenda. O nosso trabalho era grande, e o sentimento dos moradores era maior, por verem, que aqueles servos do Senhor, não só tinham o trabalho de subir a costa do monte carregados, mas também o desgosto, pelo que tomava aquele homem: nesta desconsolação recorreram à Virgem d’Ajuda, pedindo-lhe que os ajudasse, pois a causa era sua, lembrando-lhe semelhante favor, que por intercessão de S. Clemente fizera Deus aos cristãos de Cherfonesso.

Logo um dos companheiros do P. Manoel de Nobrega, vendo o tronco de uma árvore ali defronte, muito junto à ermida, bradando ao céu com grandes lágrimas, dizia: *Ó se a Virgem Mãe de Deus aqui nos desse uma fonte de água perene, não molestaríamos a este homem, cuja molesta mais nos cansa, que o trabalho de trazer a água de tão longe. Tende confiança, irmão* (lhe respondeu o Padre Manoel de Nobrega) *que poderosa é a Senhora para fazer maiores milagres.* Vão-se dali todos, seguindo ao mesmo Padre com muita fé, a dizer missa na capela, que iam fazendo da Senhora d’Ajuda; eis que estando um deles no meio do divino sacrifício (coisa maravilhosa, como se naquele instante batesse Moisés com a vara na pedra do deserto quando Deus lhe mandou, lhe falasse para dar água) arrebatado de súbito um grande torno de água no lugar assinalado, no tronco da árvore, junto do altar da Senhora, com espanto, e admiração de muitos, ocorreram a ver esta água verdadeiramente milagrosa: entre os quais também acudiu aquele homem senhor do canavial envergonhado já de sua pouca piedade com os Padres, ficado dali por diante o maior devoto da Companhia, que houve naquela terra: sendo em tudo esta água mais milagrosa, que a de Moises; pois aquela foi água de contradição, como lhe chama a Escritura, e esta foi água de paz, e de concórdia; aquela repartiu Deus a rebeldes, e incrédulos, esta deu a seus fiéis, e devotos; aquela por intercessão de Moises, esta por via da Virgem santíssima, obrigada das lagrimas do P. Nobrega, e de seus companheiros.

Voou a fama deste prodígio, concorreu infinita gente: a ver com seus olhos tão grande maravilha, não cestando de dar infinitas graças à Virgem Senhora d’Ajuda, e crescendo cada dia na opinião, que tinham da virtude do Padre Manoel de Nobrega, a cuja intercessão atribuíam benefício tão singular, e obra tão prodigiosa; e como os milagres da Senhora começaram com água tão abundante, que ainda hoje corre, mostrou a Virgem gloriosa a grade abundância de milagres, que haviam

de sair daquela sua casa, como de fonte de graças, e favores do céu, os quais, em grande parte se devem a este grande fervo do Senhor (grifo do autor) (1645, p. 467-469).

Após cerca de mais de cem anos de sua fundação, a igreja e a Fonte da Senhora já eram muito afamadas. Seus primeiros cuidadores estavam mortos, mas a memória das histórias milagrosas da água irrompida debaixo do altar d’Ajuda, permaneceu sólida, fervorosa e viva nas memórias das gerações posteriores. O inaciano Simão de Vasconcelos (1597-1671), que escreveu mais de cem anos após a fundação da ermida, foi um dos autores, ao lado de Cardim, que dedicou, em sua *magnum opus* “*Crônicas da Companhia de Jesu no Brazil*”, publicada no ano de 1663, a maior quantidade de linhas referentes à igreja de Nossa Senhora d’Ajuda. Em suma, diz Vasconcelos que a comunidade local ainda mantinha as memórias de “louvável virtude” do padre Francisco Pires, um dos cuidadores iniciais da igreja. A localização informada pelo autor, corresponde a um terço de légua da vila de Santo Amaro, distância mais curta anunciada entre os autores até aqui. Depois disso, Vasconcelos também relata as desavenças com o fazendeiro por conta da água, o milagre da fonte e o arrependimento do Senhor, indicando seu contato com os escritos de Baltasar Teles e com outras versões do ocorrido:

Em Porto seguro vivia por este tempo o Padre Francisco Pires, Superior daquela Residência, com fama de louvável virtude, e zelo, cujas memórias ainda andam frescas nos corações daqueles moradores. Este servo de Deus foi aquele, que com seus suores, e de alguns companheiros que consigo tinha, edificou ali a Capela tão afamada de Nossa Senhora da Ajuda, um terço de légua donde hoje se vê a vila, santuário o mais respeitado e frequentado de todo o Brasil. N’esta Capela foi o Senhor servido vincular um prodígio de maravilhas: e o princípio d’elas foi o sucesso admirável seguinte. Iam aqueles servos de Deus obrando a fábrica da Ermida no alto de um monte, e ficava-lhes a água, assim para a obra, como para beber, muito longe: haviam de descer a busca-la ao baixo do vale, e entrar de força pelas terras de um morador: levava-o este gravemente, dizendo, que era devassar-lhe sua fazenda; largava queixas contra os Padres, e conta suas obras. Dobravam-lhe estas o trabalho, e sentiam mais a paixão do bom homem, que o cansaço de trazer às costas a água.

No meio deste sentimento, é tradição desde aqueles tempos, que entravam os Religiosos em apertados requerimentos com a Virgem. “Oh Senhora” (diziam) “se agora nos concedereis aqui uma fonte, ficaríamos nós aliviados, aquele homem sossegado, e vossa obra iria por diante!”. “Eis irmãos” (acrescentou o Padre Nóbrega, que então se achava presente) “sabei ter fé; porque com esta nenhuma coisa é dificultosa: vamos à dizer missa”. Coisa maravilhosa! Eis que no meio do sacrifício (que já se fazia na Capela, posto que imperfeita) ouve soar um borbulhão de água, que brotando debaixo do altar, foi sair por meatos da terra fora da Ermida perto dela ao pé de uma árvore. Ficaram admirados vendo posto em obra o segundo milagre de S. Clemente, ou de um Moysés no deserto. Concorreu a ver a fonte milagrosa o recôncavo todo, e entre estes o senhor da fazenda, envergonhado de quão mais liberal se lhes mostrara a Senhora aos Religiosos, e com água mais doce, e clara, sendo a sua da lagoa, e mui somenos: e com esta como repreensão do Céu, ficou trocado para com os Padres, e por toda a vida devoto especial da Companhia (1663, p. Liv. II, p. 149-150).

Em seguida, Simão de Vasconcelos destaca a fama da ermida, comparando-a com as de Nazareth e Loreto, além de repetir a estrutura narrativa de outros autores. Doravante, faz menção aos romeiros que ouviam o ruído da água da fonte, além de citar outros autores que referenciaram as histórias da ermida de Nossa Senhora da Ajuda, como o inaciano José de Anchieta, Orlandino (?-?) e Baltasar Teles (1595-1675). Vasconcelos também relata algo novo até aqui: o enterro daquela imagem de Nossa Senhora que havia na ermida na época do cerco dos gentios em 1555, consagrando, deste modo, a terra daquele lugar:

Divulgou-se a fama desta maravilha por todo o Estado do Brasil, e concorreram d'ái em diante a estas águas milagrosas, e santa Ermida da Senhora (qual a de Nazareth, ou Loreto) os povos todos, como a oficina de milagres, que experimentavam a cada passo, e experimentam ainda hoje os que com fé visitam aquele santuário; e folgavam de ouvir os romeiros do mesmo altar o ruído da água, que corre por debaixo da terra até sair a fonte. Seria cousa muito comprida querer tratar aqui por menor de todas estas maravilhas: poderão bem sair com elas os moradores d'aquelas partes, e fariam um grande volume, em maior honra, e gloria da Senhora. Deste prodigioso santuário escreve o Padre Joseph de Anchieta: e já d'aquela seu tempo antigo reconhecia grandes milagres. Porei suas palavras, como de testemunha tão fidedigna, e porque recopila o que dissemos: são as seguintes. "O Padre Francisco Pires foi Superior de muitas Residências, e assistindo na de Porto seguro, na Ermida de Nossa Senhora, que é da Companhia, e por sua ordem, e de seus companheiros se obrou, lhe fez a Senhora mercê de abrir milagrosamente aquela fonte tão afamada por toda a costa do Brasil, em que se fizera, e fazem muitos milagres, saram muitos de diversas enfermidades, aonde vão em romaria em busca de saúde, e a acham: e outros para o mesmo efeito mandão por água dela". Até aqui Anchieta; que mostra bem a fama das maravilhas d'aqueles tempos. Escreveu também d'este milagre Orlandino liv. XI, n.º 76: e o Padre Balthasar Telles na primeira parte das Crônicas de Portugal liv. III, cap. 8. Debaixo d'aquela altar se experimentaram por outra via dobradas maravilhas, e mercês da Senhora; porque sendo enterrada n'este mesmo lugar uma Imagem sua na ocasião em que o gentio selvagem assolou a vila, ficou aquela terra consagrada, e segundo santuário de maravilhas para os que a levam por relíquias, e usam d'ela em suas necessidades; que quis a Virgem conspirassem aqui em seus favores estes dois elementos, terra e água (1663, p. Liv. II, p. 150-151).

No ano de 1722 o frei Agostinho de Santa Maria (1642-1728) publicou o "Santuário Mariano", relatando diversas histórias milagrosas operadas por Nossa Senhora, como a d'Ajuda. A quantidade de linhas dedicadas às histórias da igreja é volumosa, entretanto, a maior parte é uma cópia de quase a totalidade do trecho supracitado de Simão de Vasconcelos, presente nas "Chrônicas [...]", de 1663 (MARIA, 1722, p. 256-257). As partes que não foram transcritas, uma anteriormente e a outra posteriormente à parte copiada, correspondem respectivamente ao momento em que a igreja ainda não havia sido construída:

Desejavam os moradores de Porto Seguro religiosos da Companhia, para que fundassem naquela terra uma residência ou colégio; e o Padre Provincial Manoel da Nobrega lhes concedeu dois padres muito virtuosos, que foram Ambrósio Pires e Gregório serrão, o que foi pelos anos de 1554 ou 55. Estes padres com seu grande zelo fizeram ali grandes serviços a nosso Senhor: Depois pelos anos de

1559. Sendo Superior o Padre Francisco Pires naquela residência com fama de louvável virtude e tanto zelo da salvação das almas (1722, p. 256).

A parte posterior à copiada enaltece Nóbrega por ter possibilitado a fundação da Ajuda, além de apresentar algumas poucas e sucintas descrições das características dos primórdios de sua construção, como os materiais utilizados e uma referência à imagem de Nossa Senhora da Ajuda, exposta, como é sabido, no santuário:

A esta Ermida da Senhora deu princípio o venerável Padre Manoel da Nobrega, e pela especial devoção que tinha à Nossa Senhora, a quem sempre pedia a sua ajuda e fervor naqueles ministérios em que andava todos do serviço de Deus, quis que o título da Senhora fosse o da Ajuda e nela colocou uma imagem sua. Esta Ermida se começou de paus e de ramos; e era coberta de folhas de palma, como são ordinariamente muitas casas do Sertão da América. E logo que o padre Nobrega colocou no altar a Senhora da Ajuda começou ela a obrar infinitos milagres e maravilhas que ainda até o presente continuam (1722, p. 257-258).

Oito anos depois, o advogado, poeta e historiador baiano Sebastião da Rocha Pita (1660-1738) também reservaria um espaço à Ajuda e à fonte da Senhora em um curto seguimento de humildes onze linhas na “História da América Portuguesa (1500-1724)”, publicada em 1730. No excerto, de viés histórico, o autor não foge das informações apresentadas até aqui e oferece um número curioso de 1500 habitantes em Santo Amaro, vila em que estava localizada a ermida d’Ajuda, número que, além de muito possivelmente impreciso, foi bem inferior em meados do século XVI:

Duas léguas distante da vila – de Porto Seguro - está a Igreja de Nossa Senhora da Ajuda, celebre pelo milagre de uma copiosa fonte, que das entranhas de um penhasco, inopinada e repentinamente brotara na ocasião em que se fabricava a igreja, e carecia a obra de água para se continuar, ficando perene e correndo por debaixo do altar da sua capela mor, cujo ruído, despertador do milagre, ouvem todos os circunstantes, que a ela vão a cumprir os seus votos: em ambas as Vilas há mil e quinhentos vizinhos (1730, p. 133).

No entanto, em meados dos séculos das luzes, período marcadamente de contestação ao viés religioso de interpretação dos acontecimentos, as lembranças da fonte d’Ajuda como *local de milagres*, podem ter sido modificadas. Ainda mais em razão da expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, por ordem de Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal (1699-1782) (PAIM, 1988, p. 9-10 e SANTOS, 2019). No “Novo orbe seráfico brasílico”, escrito pelo Frei Antônio de Santa Maria Jaboação (1695-1779) e publicado no ano de 1761, portanto, trinta e um anos após a publicação da “História da América Portuguesa (1500-1724)”, de Rocha Pita, o franciscano retratou, como de costume, a localização da ermida, a capacidade milagrosa da fonte e a história do momento em que ela brotou. Entretanto, em determinado excerto da narrativa, Jaboação apresenta indícios de que a igreja já não era mais tão buscada pelos fiéis que rogavam por milagres e benefícios de Nossa

Senhora, como outrora, demarcando, portanto, uma possível descontinuidade na história da igreja e da fonte d’Ajuda:

Também edificou o mesmo Donatário – Pedro de Campos Tourinho - a Villa de Santo Amaro, uma légua distante da de Porto Seguro, à parte do Sul. Junto a esta, em um Pico muito alto, está colocada a devota Capela de N. Senhora da Ajuda, que naqueles tempos foi muito buscada pelos milagres e benefícios, que da proteção piedosa desta Senhora participavam os seus devotos. Foi o primeiro prodígio da sua piedade a milagrosa fonte, que começando a brotar repentinamente debaixo do seu altar, com sonoro, e brando sussurro, ao tempo, que celebrava nele o tremendo sacrifício da Missa o P. Francisco Pires, Superior da Residência de Porto Seguro, que fundou a dita Capela, foi brotar aquela corrente em um formoso olho de água, fora do frontispício da Igrejinha, ao pé de uma frondosa árvore, com a qual ficou remediada a necessidade, que havia dela para a obra da Igreja, e serviço dos Padres, e foi isto pelos anos de 1559 (1761, p. 81).

A data de fundação da ermida oferecida pelo frei Jaboatão está, com efeito, equivocada, como pode ser observado após a leitura das fontes supracitadas, escritas antes de 1559. Além disso, é possível que um anti-jesuitismo de Jaboatão no período de expulsão dos inacianos das terras do Brasil, tenha interferido no excerto referente à fama de local de milagres da fonte d’Ajuda.

Independente de qual foi o relato mais preciso sobre a ermida e a Fonte da Senhora, é certo que, além de primeira casa dos inacianos e igreja de Porto Seguro, foi, muito antes de se tornar *local de turismo*, como nos dias atuais, o primeiro *local de milagres* do Brasil. Se tornou, ao longo do tempo na colônia, socialmente reconhecida como destino daqueles que almejavam ser curados de mordeduras de cobra, câmaras de sangue, quebrasuras (LEITE, 1938, p. 206), cobreiro, entre outros malefícios, compondo parte de uma história das razões do deslocamento humano no Brasil. Sem embargo, entre os anos da publicação da “História da América Portuguesa (1500-1724)”, de Rocha Pita, em 1730, e do “Novo orbe seráfico brasílico”, do Frei Antônio de Santa Maria Jaboatão (1695-1779), em 1761, portanto, trinta e um anos, é possível que a memória e o reconhecimento social da fonte da ermida como local privilegiado de ocorrências milagrosas, tenham sido modificados. Também é possível, com efeito, que Jaboatão, imbuído de um anti-jesuitismo, característico de sua época, tenha deturpado a realidade dos fatos. Nossa Montserrat, Nazareth ou Loreto, homenagem à nossa Guadalupe, continua de pé até os dias atuais, recebendo missas e romarias, mas principalmente visitas, não mais tanto de doentes que almejam curas milagrosas pelas águas de sua fonte, mas, sobretudo, de turistas curiosos.

REFERÊNCIAS

Corpus documental:

CARDIM, Fernão. Tratados da terra e gente do Brasil. 2ª ed. São Paulo – Rio de Janeiro – Recife-

Porto Alegre: Companhia Editora Nacional, 1939.

Carta do Irmão António Brazquez aos Padres e irmãos de Coimbra. In: LEITE, Serafim. **Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil**. São Paulo: Comissão do IV centenário da cidade de São Paulo, 1956, Vol. II, p. 250-260.

Carta de um Irmão do Brasil aos irmãos de Portugal. In: LEITE, Serafim. **Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil**. São Paulo: Comissão do IV centenário da cidade de São Paulo, 1956, Vol. I, p. 425-433.

Carta do Irmão Vicente Rodrigues por comissão do governador do Brasil Tomé de Souza ao padre Simão Rodrigues. In: LEITE, Serafim. **Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil**. São Paulo: Comissão do IV centenário da cidade de São Paulo, 1956, Vol. I, p. 315-321.

Carta do Padre Ambrósio Pires aos Padres e irmãos de Coimbra. In: LEITE, Serafim. **Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil**. São Paulo: Comissão do IV centenário da cidade de São Paulo, 1956, Vol. II, p. 49-54.

Carta do Padre António Pires aos padres e irmãos de Coimbra. In: LEITE, Serafim. **Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil**. São Paulo: Comissão do IV centenário da cidade de São Paulo, 1956, Vol. I, p. 250-264.

JABOATÃO, António de Santa Maria. **Novo Orbe Seráfico Brasílico [...]**. Rio de Janeiro: Typ. Brasiliense de Maximiano Gomes Ribeiro, 1858, 2 Vols.

MARIA, Agostinho de Santa. **Santuário Mariano, e Historia das Imagens milagrosas de Nossa Senhora [...]**. Tomo Nono e Décimo. Lisboa: Oficina de Antonio Pedrozo Galram, 1722.

NAVARRO, Azpilcueta *et al.* **Cartas avulsas: 1550-1568**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1988.

PITA, Sebastião da Rocha. **História da América Portuguesa, desde o anno de mil e quinhentos do seu descobrimento, até o ano de mil e setecentos e vinte e quatro [...]**. Lisboa: Officina de Joseph Antonio da Silva, Impressor da Academia Real, 1730.

RODRIGUES, Pero. **Vida do Padre José de Anchieta**. Disponível em: < https://docgo.net/document/doDownload/link_rand/3MqFsVc6E6rkfmkHGnidvecb39WQPBEJdVfwGhsbeKlkWwSsK1w66y7ZyTFelaOoWTKs1>, 1609. Último acesso em novembro de 2019.

TELES, Baltasar. **Chronica da Companhia de Iesu na província de Portugal [...]**. Lisboa: Paulo Craesbeeck, 1645.

VASCONCELLOS, Simão de. **Chrônica da Companhia de Jesu do Estado do Brasil [...]**. 2ª Ed., Vol. I, Lisboa: Oficina de Henrique Valente de Oliveira Impressor delRey N. S, Livro II, 1663.

Referências bibliográficas:

LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, Vol. I, 1938.

PAIM, Antonio. **História do liberalismo brasileiro**. São Paulo: editora Mandarin, 1998.

SANTOS, Fabrício Lyrio. **Te deum laudamus: a expulsão dos jesuítas da Bahia (1758-1763)**. Salvador, BA: Sagga, 2019.

AS HAGIOGRAFIAS SEISCENTISTAS DE JOSÉ DE ANCHIETA: PROJETOS POLÍTICOS E IDENTIDADES RELIGIOSAS EM CONCORRÊNCIA

Data de aceite: 27/01/2020

Data de submissão: 02/11/2019

Camila Corrêa e Silva de Freitas

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Recife – Pernambuco

<http://lattes.cnpq.br/5169338533705053>

camilacorreaesilva@gmail.com

RESUMO: Entre 1605 e 1609, o padre jesuíta Pero Rodrigues elaborou a obra biográfica de caráter hagiográfico “Vida do Padre Jose de Anchieta da Companhia de Jesu”, sobre o confrade recentemente morto. Alguns anos depois, em 1617, era impressa nas cidades de Lyon e de Colônia, no Sacro Império Romano-Germânico, a “*Josephi Anchietae Societatis Jesu Sacerdotis in Brasilia defuncti Vita*”, biografia escrita pelo jesuíta Sebastião Beretário explicitamente baseada no texto de Rodrigues. Nos anos seguintes, até 1640, ano do primeiro centenário da ordem, mais de uma dezena de publicações de caráter biográfico, individuais e coletivas, impressas em diferentes línguas e locais da Europa, traziam Anchieta como protagonista. A proposta deste trabalho é refletir sobre as apropriações do discurso hagiográfico sobre José de Anchieta produzido na América Portuguesa em princípios do século XVII em biografias preparadas por jesuítas e

impressas na Europa nas primeiras décadas do Seiscentos.

A partir disto se elencam dois objetivos para o presente trabalho: comparar as representações de Anchieta como arquétipo do jesuíta ideal presentes na biografia elaborada na América no início do Seiscentos e nos discursos posteriores circulantes pela Europa; e relacionar tais representações a diferentes processos de construção e divulgação de uma identidade coletiva jesuítica pela Companhia de Jesus, considerando as dimensões política e cultural destes mesmos processos.

PALAVRAS-CHAVE: Hagiografia – identidade jesuítica – América Portuguesa – Europa – José de Anchieta.

THE XVIIITH CENTURY'S HAGIOGRAPHIES OF JOSÉ DE ANCHIETA: POLITICAL PROJECTS AND RELIGIOUS IDENTITIES IN DISPUTE

ABSTRACT: Between 1605 and 1609, Jesuit Father Pero Rodrigues elaborated the hagiographical text “Life of Father Jose de Anchieta of the Society of Jesus”, about the recently dead confrere. A few years later, in 1617, the “*Josephi Anchietae Societatis Jesu Sacerdotis in Brasilia defuncti Vita*”, a biography written by the jesuit Sebastião Beretário,

explicitly based on Rodrigues' text, was printed twice in the cities of Lyon and Cologne, in the Holy Roman Empire. In the following years, until 1640, when the Society celebrated her first centenary, more than a dozen individual and collective biographical publications, printed in different languages and places in Europe, brought Anchieta as a protagonist. The purpose of this paper is to consider about the appropriations made by european jesuits of the hagiographic discourse produced in Portuguese America in the early seventeenth century about José de Anchieta.

Therefore, two objectives are listed for the present work: to compare the Anchieta's representations as an archetype of the ideal Jesuit present in the biography elaborated in America at the beginning of the seventeenth century and in the subsequent discourses circulating in Europe; and to relate these representations to different processes of construction and dissemination of a Jesuit collective identity by the Society of Jesus, considering the political and cultural dimensions of these same processes.

KEYWORDS: Hagiography – jesuit identity - Portuguese America – Europe – José de Anchieta

O trabalho aqui apresentado é um breve panorama de parte da pesquisa que venho desenvolvendo desde o doutorado e que tem como um dos principais objetivos articular hagiografias (ou seja, a escrita da vida de santos ou de pessoas consideradas santas, que morreram com fama de santidade), identidades religiosas e projetos políticos.

A pesquisa surgiu de um espanto e de uma indagação subsequente. O espanto se relaciona à constatação da impressão de mais de vinte textos de caráter hagiográfico sobre José de Anchieta publicados em diferentes línguas e em diferentes cidades europeias apenas no século XVII. A indagação óbvia foi: por que essa divulgação da vida e da santidade de Anchieta foi tão ampla? Que Anchieta era esse que estava sendo propagandeado? Havia algo de especial/específico nisso, quer dizer, esse era um movimento singular na Companhia de Jesus ou não?

Com a efetivação da pesquisa, verificamos que entre 1605 e 1609, o padre jesuíta Pero Rodrigues, após ter sido provincial da província jesuítica do Brasil, e em associação ao padre Fernão Cardim, então provincial, elaborou um texto biográfico de caráter hagiográfico, a *“Vida do Padre Jose de Anchieta da Companhia de Jesu”*, sobre o confrade recentemente morto. Associada a esta iniciativa, as principais lideranças da província brasílica se mobilizavam para dar início ao processo oficial de canonização do padre Anchieta em Roma, o que de fato aconteceu em 1622, com amplo apoio da Cúria Geral da Ordem. A *“Vida”* anchietana escrita na América portuguesa chegou em terras europeias na década de 1610 e serviu de base principal para a *“Josephi Anchietae Societatis Jesu Sacerdotis in Brasilia defuncti*

Vita”, biografia escrita em latim pelo jesuíta Sebastião Beretário e impressa em 1617 na cidade francesa de Lyon e em Colônia, no Sacro Império Romano-Germânico. Nos anos seguintes, até 1640, ano do primeiro centenário da Ordem, mais de uma dezena de publicações de caráter biográfico, individuais e coletivas, impressas em diferentes línguas e locais da Europa, traziam Anchieta como protagonista ou companheiro exemplar. Boa parte delas se baseava no texto de Beretário e, portanto, também na “Vida” vinda da América portuguesa escrita por Pero Rodrigues.

Em 1618, a versão em espanhol, de autoria do confrade Estevão de Paternina, foi publicada em Salamanca; no ano seguinte, a tradução francesa veio a lume em Douay, cidade francesa fronteira aos Países Baixos espanhóis; em 1620, uma edição de bolso em alemão foi impressa em Ingolstadt, cidade localizada no ducado da Baviera, um dos estados católicos do Sacro Império Romano Germânico; em 1621 foi publicada em Turim a primeira tradução italiana do texto; em 1622, a versão em espanhol foi reimpressa, desta vez em Barcelona. Entre 1624 e 1631, mais sete publicações biográficas mais sintéticas, cinco livretos e dois cartazes *in folio*, foram impressas em cidades francesas e italianas, justamente no período em que o processo eclesiástico em prol da canonização de Anchieta foi oficialmente iniciado na Santa Sé, compondo, ao que tudo indica, um movimento propagandístico de apoio à mesma. Em 1639, o jesuíta Luigi Flori traduziu e publicou em italiano o texto latino a partir de sua versão espanhola.

Para além dessas quinze impressões que tratam individualmente de Anchieta, publicadas entre 1617 e 1639, ele aparece em duas obras histórico-propagandísticas coletivas da Companhia de Jesus nesse mesmo período. Primeiro em 1623, nos “*Tableaux des personnages signalés de la Compagnie de Jésus exposés en la solennité de la Canonization des SS. Ignace e Franc.Xavier celebree par le College de la Comp. de Jesus*”, publicados na cidade francesa de Douay, de autoria de um *scriptor* da Companhia, o padre Pierre D’Oultremann, obra que reunia pequenas biografias dos confrades eleitos na época como mais eminentes da Ordem e que haviam sido retratados pelas ruas da cidade na enorme celebração realizada em homenagem à dupla canonização dos fundadores da Companhia, Inácio de Loyola e Francisco Xavier, no ano anterior; depois, Anchieta reapareceu na “*Imago Primi Saeculi*”, uma das obras autocelebrativas da Ordem mais conhecidas na época, publicada no primeiro centenário da Companhia, em 1640.

A caracterização de José de Anchieta nos quinze escritos biográficos e nas duas obras coletivas mencionadas é essencialmente a mesma. Foi a figura do missionário de “sólidas e religiosas virtudes”, de “comunicação familiar com Deus”, cujos exemplos “farão mais impressão na memória e maior desejo de as imitar, a quem as ler e as ouvir” que chegou ao Velho Mundo, através da “Vida” escrita por Pero Rodrigues.

Era um exemplar, portanto, em virtudes e zelo extremos no seu apostolado, exemplo de perfeição espiritual e religiosa, autor de milagres, profecias, feitos maravilhosos, companheiro de grande fervor missionário, apóstolo militante em questões religiosas e morais.

De fato, era cada vez mais comum entre as ordens religiosas a produção de narrativas de caráter histórico sobre um ou vários de seus membros considerados exemplares e eminentes, por vezes caracterizados pelos elementos da santidade católica (como milagres, profecias e revelações, além do exercício heroico das virtudes cristãs mais importantes). Isso era expressão de um movimento mais amplo de produção discursiva de memórias históricas e de identidades coletivas que as ordens, antigas e modernas, forjavam e disseminavam com cada vez mais frequência em obras de caráter histórico, como crônicas, relações, histórias e vidas.

Boa parte dessas memórias das ordens religiosas começaram a ser constituídas a partir de narrativas históricas sobre os seus fundadores ou primeiros membros mais eminentes, os quais eram frequentemente caracterizados como santos, tanto por suas virtudes e ações, quanto por feitos extraordinários. A santidade, tomada em seu sentido teológico, isto é, enquanto manifestação visível da presença e da vontade de Deus no mundo, era um tópos comum na construção das autorrepresentações religiosas presentes nessas obras memorialísticas, escritas e visuais, pois constituía um elemento da cultura católica que conferia grande glória, prestígio e legitimidade às propostas, interesses, características e ações não só do indivíduo tido como santo, como do grupo ou território ao qual ele era identificado. Não por acaso foram produzidas e divulgadas, entre os séculos XVI e XVIII, incontáveis obras de caráter histórico e hagiográfico nas quais a história de vida de um suposto santo se sobrepunha e coincidia com a história de uma comunidade, território e/ou grupo social, e a sua santidade era utilizada como elemento de identificação e autorrepresentação dos mesmos, bem como mecanismo retórico de legitimação de suas ideias, posicionamentos e interesses.

Para além de propagandear o prestígio baseado na santidade de origem da ordem, essas narrativas históricas também justificavam retoricamente a identidade atribuída à mesma, pois ao contarem as histórias de vida de seus fundadores e membros mais eminentes, destacando a santidade, outras virtudes e atividades como próprias dos mesmos, apresentavam essas características como peculiares e constitutivas das próprias ordens, porque existiam desde sua fundação e se expressavam nos companheiros mais exemplares. Sendo assim, esses elementos apresentados como de origem caracterizariam todos os membros do grupo, formando uma identidade coletiva (PALOMO, 2012, p.82). O Padre Rodrigues lança mão dessa estratégia retórica na sua hagiografia de Anchieta, mas identifica sua santidade missionária apenas aos jesuítas do Brasil, como veremos adiante.

A produção e a divulgação pelas ordens religiosas de obras que apresentavam uma certa memória histórica e uma determinada identidade coletiva visavam alcançar não apenas a comunidade interna a cada uma delas, cuja formação e identificação religiosa seriam reforçadas por esses textos, que cumpriam, portanto, uma função edificante e de coesão interna. Muitas foram fabricadas para circularem também entre eclesiásticos em geral, inclusive entre outras famílias religiosas, com quem as ordens regulares disputavam posições de prestígio e poder no interior do tecido político-institucional da Igreja romana, cumprindo assim também uma função propagandística bastante evidente (MICHETTI, 2009, p.21).

A identidade coletiva jesuítica divulgada na Europa e no ultramar, e expressa em obras como os *“Tableaux”* e a *“Imago”*, foi forjada inicialmente baseada em características atribuídas ao fundador, Inácio de Loyola, em suas primeiras biografias: o comportamento pessoal virtuoso, a vocação militar e a imitatio Christi, isto é, o auto-sacrifício para a salvação espiritual do próximo, e o combate ao protestantismo (MOTTA, 2005, p.6). Tais elementos se articulavam, em certa medida, ao programa contrarreformista da Santa Sé de uma igreja apostólica militante e ativa dando origem à uma das formas de autorrepresentação mais importantes da Companhia, isto é, a sua identificação com a chamada “igreja primitiva evangélica”, a qual, desde os primeiros anos da Ordem, os jesuítas fizeram questão de ressaltar (MONGINI, 2005, p.181). Fosse em obras escritas ou imagéticas, a representação dos jesuítas como os novos apóstolos de Cristo e como soldados atuantes na defesa e propagação da fé cristã em todo o mundo, armados com as principais virtudes do próprio Cristo, se tornou comum. Tais elementos compunham um ideal de santidade virtuosa e ativa, cuja origem era atribuída a Loyola.

À identidade santificada, militante e herdeira do apostolado de Cristo, elementos que formavam a autorrepresentação que se consolidava internamente à Companhia desde meados do Quinhentos, o governo do Padre Geral Claudio Aquaviva (1581-1615) acrescentou de maneira definitiva e preponderante os ideais de vocação missionária e de apostolado universal. Missão entendida no sentido eminentemente espiritual, “interno”, e também ligado ao impulso apostólico inaciano. A ênfase dada ao caráter religioso e espiritual do apostolado da Ordem durante seu generalato, por meio de cartas, instruções e decretos, bem como de obras históricas e biográficas edificantes, publicadas com o apoio da Cúria Geral, respondia a situações e embates de caráter político vividos pela Companhia dentro e fora da Europa desde fins do século XVI, situações que, internamente, eram consideradas exemplos de um desvirtuamento da identidade original da Ordem. Refiro-me, por exemplo, às diversas acusações sofridas pelos jesuítas de defenderem os interesses da Santa Sé nos reinos e Estados onde atuavam, desrespeitando a autonomia do episcopado local e a soberania dos governantes laicos em temas que os acusadores consideravam

atribuições do poder secular. Essas questões integraram os contextos locais que levaram às expulsões sofridas pela Ordem do reino da França (em 1594) e da República de Veneza (em 1606), ambas durante o generalato de Aquaviva. As críticas e a construção de uma imagem negativa da Companhia também se expressaram no âmbito das letras com a impressão e divulgação de textos como “O catecismo dos jesuítas”, de Etienne Pasquier, notório opositor dos jesuítas em França, em 1602, e a “Monita secreta”, em 1614. Ambos os textos caracterizavam os religiosos como dissimulados e ambiciosos por poder político e riquezas. Acusavam-nos de se apresentarem falsamente como piedosos e abnegados, humildes e obedientes aos poderes seculares locais para disfarçar suas verdadeiras intenções: se infiltrarem em todos os níveis da sociedade e dominarem das consciências por meio da orientação e do aconselhamento religioso e moral.

A ênfase na vocação missionária, tanto em textos de circulação interna quanto em obras voltadas também para o público externo, procurava ainda minimizar as críticas e conflitos gerados entre os próprios jesuítas, outros religiosos e lideranças civis por conta da adaptação das práticas missionárias nos diferentes contextos culturais e políticos onde os jesuítas atuavam no ultramar, práticas consideradas por muitos “secularizadas”, muito afastadas das previstas pelas regras gerais, além de terem ocasionado o envolvimento dos padres em atividades não estritamente ligadas ao seu apostolado religioso, como no caso da América portuguesa (considerando o envolvimento dos jesuítas em atividades econômicas para sustentar a missão). A identificação da vocação missionária religiosa como própria do jesuíta era, assim, uma tentativa de disciplinar e unificar um corpo missionário cada vez mais amplo e diverso, e de restringir sua atuação a questões de ordem espiritual, religiosa e moral, tentando minimizar a proliferação de conflitos entre os membros da Ordem e as lideranças civis e religiosas locais nas muitas províncias jesuíticas ao redor do mundo.

Por outro lado, o tópos da universalidade da Ordem no discurso histórico e hagiográfico produzido pela Companhia, utilizado para fins propagandísticos e tomado inicialmente do discurso universalista da Santa Sé romana, é mobilizado em algumas obras dos religiosos para afirmar e legitimar a amplitude do raio de ação da Companhia, que poderia incluir questões políticas e jurídicas. Isto porque, enquanto ordem religiosa missionária, a Companhia tinha como objetivo fundamental, presente nas *Formula Instituti*, não apenas propagar a fé, mas promover o aperfeiçoamento espiritual e doutrinário visando a salvação de si e do próximo. A realização desses objetivos pressupunha a persuasão e a orientação de todos, inclusive dos já cristãos, a conduzirem suas vidas conforme a moral e a doutrina do catolicismo romano. Tal conformação deu origem à uma ordem religiosa com uma forte tendência a interferir diretamente e a orientar o funcionamento das sociedades civis, inclusive em questões

políticas, uma vez que a moral religiosa e a teologia católica ainda exerciam forte influência na compreensão do ordenamento social e na condução do governo civil (CARDIM, 2001, p.133). Daí a “universalidade”, no sentido de amplitude, da sua ação.

Voltando às hagiografias europeias de José de Anchieta, entre 1617 e 1640, os confrades europeus se apropriaram da sua figura santificada narrada por Pero Rodrigues e o fizeram representante dessa identidade eminentemente apostólica religiosa e universal que estava sendo construída e divulgada pelos próprios jesuítas dentro e fora da Companhia.

[...] volto os olhos aos princípios de nossa Companhia. Quem se persuadiria, mais ainda, imaginaria, que um homem nascido nas entranhas de Biscaia, arrebatado pela mão de Deus, não pela erudição das escolas, se não pelo ruído e ferocidade das armas, alistaria debaixo do estandarte de Cristo não soldados comuns, mas capitães escolhidos, não vassallos de uma mesma Coroa, mas nascidos em tão diferentes regiões, castelhanos, portugueses, franceses, alemães, flamengos, italianos, tão unidos nas opiniões e tão ardorosos nos desejos de militar por Cristo? E que numerosos esquadrões de valorosos soldados, governados debaixo de suas bandeiras, para renovar na República Cristã os primeiros costumes da Igreja e para, desfeita a superstição gentílica, iluminar as nações bárbaras com a luz do Evangelho em tão breve tempo haviam de correr toda a circunferência da Terra? Isto é obra verdadeiramente do Espírito Santo. O mesmo pôs os olhos em nosso José de Anchieta, argumento de nossa História, para fazer-lhe com sua Divina mão larguíssimas mercês, [...] transplantar-lhe terras mais benignas, desde a terra de seu nascimento, para região alheia ao nosso trato e costumes, isolada das águas do mar Oceano [...].(PATERNINA, 1618, p.3-4. Tradução nossa)

O trecho acima, presente na introdução de boa parte das biografias publicadas entre 1617 e 1640, nos apresenta um José de Anchieta que era, antes de tudo, membro da Companhia de Jesus, uma ordem religiosa caracterizada de maneira bem precisa pelo texto: nascida por iniciativa de um soldado, formada por homens de diferentes nações, unidos sob a mesma bandeira, a de Cristo, apóstolos militantes em “toda a circunferência da Terra”, e cujas duas principais tarefas eram a evangelização de pagãos e a reforma da fé e dos costumes entre os cristãos, as quais realizavam sob a benção do Espírito Santo. Nessa descrição clara da identidade jesuíta, forjada sob influência da Cúria Geral e em ampla circulação na Ordem, é perceptível tanto a base inicial inaciana (do religioso militante herdeiro de Cristo), quanto o discurso da vocação missionária de alcance universal, intensificado nos discursos e na propaganda jesuítica a partir do generalato de Aquaviva. Atuante no mundo todo (“toda a circunferência da Terra”) e formada por religiosos vindos de diferentes lugares, a universalidade que caracterizaria a Companhia tem o seu sentido alargado, mas continua remetendo à ação ampliada própria do jesuíta no mundo, tanto em assuntos de fé, quanto de costumes e comportamento civil na “República cristã”, ou seja, no campo do religioso, do moral e, eventualmente, do

político. Mesmo com a censura do governo geral, principalmente os de Claudio Aquaviva e de Muzio Vitelleschi (1615 – 1645), aos envolvimento políticos locais dos companheiros, a agência política, apenas sugerida no trecho acima, faz parte da representação de Anchieta em suas biografias europeias, evidenciando ser este um forte elemento identitário disseminado entre os confrades do Velho Mundo, parte importante da sua autorrepresentação, da qual não abriram mão.

Nessa Companhia de Jesus universal, Anchieta é representado como um dos seus numerosos soldados que marcham sob o “estandarte de Cristo”, e que fora enviado por Deus para o Novo Mundo, separado da Europa pelas “águas do mar Oceano”. Ou seja, ele é, antes de tudo, um jesuíta, representante na América do apostolado religioso e moral universal da Ordem. Essa é a sua identidade primeira. Não por acaso ela aparece logo na introdução das biografias e precede o seu breve perfil individual, que trata da sua vida anterior à entrada na Companhia, seção comum no início de obras desse tipo. Este só aparece no segundo ou terceiro capítulo das narrativas. Sua fama de santidade, largamente narrada nas biografias europeias por meio de muitos casos de milagres e profecias atribuídas ao padre, só reforça a identidade *coletiva* da Companhia como herdeira de Cristo. Nos discursos biográfico-propagandísticos, a imagem santificada de Anchieta não o singulariza. A sua santidade serve retoricamente como prova da benção divina sob a qual era realizado o apostolado jesuítico em todo o mundo. Ou seja, serve para reforçar a identificação da Companhia como ordem universal e herdeira do apostolado santificado de Cristo. José de Anchieta era seu representante no Novo Mundo. Não por acaso, a campanha de divulgação mais intensa dessa imagem de Anchieta como a de representante no Ocidente da vanguarda universal apostólica católica, ou seja, a Companhia de Jesus, estava articulada à introdução de um processo de canonização da Santa Sé. Assim como haviam feito com Loyola e Xavier, os jesuítas na Europa, capitaneados pela Cúria Geral, buscavam fortalecer sua atuação e influência religiosa e política na Europa por meio da elevação de seus membros ao panteão de santos da igreja católica.

O tópos da universalidade, que se desenvolve largamente ao longo do século XVII e na primeira metade do seguinte na propaganda jesuítica, também respondia a um outro conjunto de questões ligadas ao contexto de reorganização do funcionamento das missões religiosas dentro e fora da Europa a partir da primeira metade do Seiscentos, contexto no qual os jesuítas foram perdendo a primazia missionária de que haviam gozado nas últimas décadas do século XVI, sobretudo no Oriente. A situação era fruto de dois processos concomitantes que envolviam a atuação missionária dos religiosos católicos. Por um lado, as pressões exercidas por outras ordens religiosas (principalmente franciscanos, dominicanos e agostinianos) junto ao papado e à Coroa ibérica desde fins do Quinhentos a autorizarem o

envio de seus missionários para qualquer parte do Oriente, o que foi concedido amplamente. Por outro lado, o desenvolvimento de um processo interno da Santa Sé de reorganização e centralização da direção do apostolado missionário por meio da criação da Congregação pontifícia da Propaganda Fide, em 1622, concebida para dirigir e dar jurisdição às missões em todo o mundo. Inicialmente, o foco da congregação se voltou para as regiões protestantes na Europa, onde o objetivo era reconverter os hereges e restaurar a unidade do povo cristão depois da Reforma. Os conflitos com a Companhia ocorreram desde o início, pois os jesuítas não se dispunham a abrir mão nem da sua autonomia enquanto ordem missionária, nem da ampla influência religiosa, social e política que exerciam em regiões como as germânicas havia mais de cinquenta anos (DALLA TORRE, 2003, p.9).

Foram nesses contextos interno e externo à Ordem jesuítica que a representação santificada do Anchieta, forjada inicialmente na biografia escrita na América portuguesa pelo Padre Pero Rodrigues, foi apropriada, ressignificada e inserida nas estratégias discursivas de autorrepresentação e propaganda da Companhia de Jesus na Europa. Na propaganda triunfante do universalismo missionário da Companhia, Anchieta é o seu Apóstolo do Ocidente, símbolo maior da primazia espiritual e religiosa dos jesuítas naquela parte da Igreja Universal. Sua imagem foi ressignificada e inserida em um discurso político e propagandístico de uma ordem religiosa que queria manter a força e a universalidade da sua influência espiritual, religiosa e política, legitimando-a ao caracterizá-la como expressão da vontade do próprio Deus.

No caso da biografia escrita por Pero Rodrigues, a construção de uma representação santificada se associava a uma identidade e a um projeto político mais específicos, cujo propósito era bem outro.

A biografia escrita na América portuguesa não associa a figura de Anchieta à uma Companhia universal, mas à província jesuítica do Brasil, onde “[...] o Padre José de Anchieta semeou os vivos exemplos de suas raras virtudes. Pelo que começaremos a tratar como foram povoadas as Capitanias desta costa [...]” (RODRIGUES, 1607). O fato de Pero Rodrigues ocupar os três primeiros capítulos da sua obra biográfica com a descrição do território e da gente nativa do Brasil, contextualizada em uma breve narrativa histórica da ocupação do mesmo pelos portugueses, auxiliados pelos jesuítas, e só a partir do quarto capítulo incluir Anchieta, indica que era especificamente com aquele território e com a província brasílica da Ordem que Rodrigues queria identificar o confrade. Ele é representado como parte daquela história, daquela missão catequética, “pai de índios e portugueses”.

Como a caridade do Pe. José era universal, não se contentava com acudir aos índios, mas a toda a necessidade de seus próximos se estendia assim espiritual como corporal. Havia na capitania de S. Vicente uns mestiços, ou mamelucos,

que com medo do castigo por algumas graves culpas, que tinham cometidas, se recolheram ao sertão com mulheres e filhos e mais família. Eram eles valentíssimos homens, grandíssimos línguas e de consciências muito rotas e estragadas: pelo que se temia que apelidando-se o gentio viessem a destruir a S. Vicente e as mais povoações de Portugueses. Vendo isto o Padre José, e que não havia forças humanas para estorvar estes males, doendo-se juntamente da perdição de suas almas, se ofereceu a os ir buscar e trazer, levando para isto perdões gerais do passado. [...] e logo se resolveram de se vir com ele, como de fato vieram, [...]. Por esta causa e outras era o Padre sumamente amado, como verdadeiro pai de todos, e por tal era tido e reverenciado assim de índios como de Portugueses. (RODRIGUES, 1607, f.26r-27r)

O trecho nos indica como, para além de representante de uma identidade missionária mais local construída para os jesuítas do Brasil, a fabricação e a divulgação de uma certa representação santificada de Anchieta, e a canonização pretendida também pelos do Brasil, constituíam instrumentos de defesa e legitimação retórica e simbólica (com a canonização) do modo de proceder próprio que os jesuítas da América lusa elaboraram e praticavam desde a época do Padre Manoel da Nóbrega, atuação que incluía as dimensões religiosa-espiritual e político-moral e civil junto a nativos e portugueses. Nesse sentido, a passagem é bastante significativa, pois apresenta José de Anchieta como um agente cuja atuação incluía tanto o campo “[...] espiritual como corporal”. Enquanto agente político, Anchieta atua diretamente em nome dos moradores em uma situação de ameaça à segurança dos mesmos, tendo sido investido de poderes pelos próprios colonos para negociar as pazes, pois levava “[...] para isto perdões gerais do passado”. Na narrativa, o padre não só representa os moradores e os seus interesses em um cenário crítico como colabora e age para o bem destes, evitando a destruição das povoações e a perdição das almas. Através dessa passagem, Rodrigues defende, através da figura de Anchieta, a participação dos padres da Companhia em assuntos temporais, como aqueles ligados ao governo político dos cristãos. No trecho, a ação é justificada retoricamente pela caridade e pela salvação das almas.

Lembremos ainda que os religiosos da Companhia propuseram e conseguiram implementar em fins do século XVI, por decreto régio, a dupla gestão dos aldeamentos indígenas, cuja população deveria viver sob a tutela temporal e espiritual dos padres. Os jesuítas também participavam diretamente da formulação e implementação das políticas missionárias portuguesas e de descimentos de indígenas, além de manterem relações estreitas de colaboração com vários governantes locais. Perante as muitas oposições aos seus modos de operar, desde fins do século XVI, as lideranças dos jesuítas do Brasil, desde a época de Nóbrega, criaram e divulgaram uma imagem santificada de Anchieta que, ao mesmo tempo, deveria representar a identificação da Ordem ao território e a seus habitantes em geral, não apenas aos nativos, e fortalecer a sua política de atuação, sob ataque durante todo o século XVII.

A partir dessa breve exposição e análise histórica, que pretendeu evidenciar comparativamente as diferentes articulações entre os discursos hagiográficos sobre Anchieta, as identidades jesuíticas e os posicionamentos políticos da Companhia de Jesus forjados e postos em prática na América portuguesa e na Europa na primeira metade do século XVII, apontamos algumas conclusões provisórias e incipientes, próprias de uma pesquisa em desenvolvimento.

É evidente que as identidades religiosas na Época moderna, como quaisquer identidades de grupos sociais, se associavam a determinados posicionamentos, valores e agendas políticas. Uma vez que estas agendas variavam em termos históricos e geográficos, as autorrepresentações político-religiosas dos grupos variavam também. A pesquisa em curso, contudo, vem demonstrando, no que toca as ordens religiosas e, em particular, a Companhia de Jesus, que o caráter plástico das identidades coletivas forjadas e divulgadas por esses grupos pode ser mais profundo do que se imaginava. Em um período de intensa reorganização interna da Igreja católica e das relações desta com os poderes seculares, com as novas confissões protestantes e com os povos do Novo Mundo e do Oriente, como testemunharam os séculos XVI e XVII, identidades político-religiosas diferentes e por vezes concorrentes foram forjadas em contextos de conflitos, disputas e redefinições.

Observam-se variantes e matizes importantes na forma como as ordens religiosas modernas se autorrepresentam entre si e internamente, seja por meio de biografias de membros eminentes e santos, seja por meio das suas memórias históricas. A análise de diferenças identitárias no interior de grupos religiosos considerados razoavelmente coesos, e mesmo se tratando da Companhia de Jesus, pode indicar discordâncias e conflitos internos importantes, e esse tipo de investigação pode ser feita a partir de obras edificantes e laudatórias, onde, em tese, deveriam estar expressos um projeto e uma identidade únicos e comuns à ordem religiosa em questão. No caso da Companhia de Jesus, havia identidades jesuíticas coexistentes e em circulação semelhantes, mas não coincidentes. Ainda que a identidade romanocêntrica, marcada pelo apostolado eminentemente religioso e universal, tenha prevalecido na propaganda jesuítica e no discurso institucional até o generalato do Muccio Vitelleschi, esta não era unânime, falhou dentro da própria Companhia, e não só na província brasílica. As representações do Padre Anchieta que as suas biografias seiscentistas veiculam demonstram que a agência política, baseada na teoria do poder indireto da Igreja, elaborada e divulgada inclusive por teólogos da Companhia, era um elemento identitário forte e disseminado entre os confrades do Velho Mundo, parte importante da sua autorrepresentação, da qual não abriram mão, mesmo sob a censura da Cúria Geral. Nesse sentido, a apropriação da imagem de Anchieta oriunda da biografia escrita pela Padre Pero Rodrigues por parte dos jesuítas europeus se aproxima, de maneira significativa, da identidade

missionária que os companheiros do Brasil promoviam através da figura do falecido padre.

O Anchieta santificado e exemplar forjado sob o apoio da Cúria romana, o Apóstolo do Ocidente, era representante de uma ordem universal, uniforme, expressão da tentativa de apagamento das particularidades das províncias em favor de um tipo de missão e comportamento pautado pelo centro jesuítico. Já a biografia anchietana escrita na América lusa procurou relacionar com clareza a imagem santificada de José de Anchieta à província jesuítica brasileira e às suas especificidades. A sua caracterização hagiográfica não visava compor um panteão de santos de uma Companhia universal abençoada por Deus, como a representação divulgada pela Cúria pretendia, mas legitimar a autonomia de uma província através da santificação oficial e discursiva de um missionário fortemente associado às suas estratégias de funcionamento particulares.

Quando Rodrigues identifica Anchieta como “Apóstolo do Brasil” não pretendia demonstrar que a província brasileira era parte de uma ordem religiosa triunfante e abençoada em seu apostolado universal, mas que era, ela mesma, uma unidade missionária vitoriosa, cujo apostolado fora publicamente aprovado por Deus através de um santo.

REFERÊNCIAS

Fontes manuscritas

RODRIGUES, Pero. **Vida do Padre Jose de Anchieta da Companhia de Jesu**. Quinto Provincial q foy da mesma Companhia no Estado do Brazil. Escritta pello Padre Pero Rodriguez da mesma Compa. Theologo, natural d' Évora e setimo Provincial da mesma Provincia, [1607?]. (APUG, n.1067)

Fontes impressas

BERETÁRIO, **Sebastião**. **Josephi Anchietae Societatis Jesu Sacerdotis in Brasilia defuncti Vita**. Ex iis quae de eo Petrus Roterigus Societatis Jesu Praeses Provincialis in Brasilia quatuor libris Lusitanico idiomate collegit, aliisque monumentis fide dignis. Lugduni (Lyon): Sumptibus Horatij Cardon, 1617; Coloniae Agrippinae: Apud Ioannem Kinchirem sub Monocerate, 1617.

D'OULTREMANN, Pierre, S.J., et al. **Tableaux des personnages signalés de la Compagnie de Jésus exposés en la solennité de la Canonization des SS. Ignace e Franc.Xavier celebree par le College de la Comp. de Jesus**. Douay: Chez Baltazar Bellere, 1623.

IMAGO Primi Saeculi Societatis Iesu a Provincia Flandro-Belgica eiusdem-Societatis repraesentata. Antuerpiae: Ex. Officina Plantiniana Balthasar Moreti, 1640.

PATERNINA, Estevão de. **Vida del Padre Joseph De Anchieta De La Compañia De Iesus, Y Provincial Del Brasil**. Salamanca: En la Empronta de Antonia Ramirez Viuda, 1618.

Obras gerais:

BIRELEY, Robert. **The Jesuits and the Thirty Years War: kings, courts and confessors**. Cambridge:

University Press, 2003.

BROGGIO, P.; CANTÚ, F.; FABRE, P.; ROMANO, A. (ed.). **I Gesuiti ai tempi di Claudio Acquaviva**. Strategie politiche, religiose e culturali tra Cinque e Seicento. Brescia: Morcelliana, 2007.

CARDIM, Pedro. Religião e Ordem social: em torno dos fundamentos católicos do sistema político do Antigo Regime. **Revista de História das Ideias**, Coimbra, v.22, p.133-174, 2001.

CERTEAU. Michel de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

DALLA TORRE, Giuseppe. L'istituto del patronato e la congregazione 'de propaganda fide'. In: ZARRI, Gabriela (coord.). **Ordini religiosi, santità e culti**: prospettive di ricerca tra Europa e America Latina. Atti Del Seminario di Roma (21-22 giugno 2001). Lecce: Congedo Editore, 2003, p.1-23.

FRANCO, José Eduardo. **O mito dos jesuítas**. Em Portugal, no Brasil e no Oriente (séculos XVI a XX). Lisboa: Gradiva, 2006. v.1.

GAJANO, Sofia Boesch (org.). **Agiografia altomedioevale**. Bologna: Il Mulino, 1976.

GOTOR, Miguel. **Santi Stravaganti**. Agiografia, ordini religiosi e censura ecclesiastica nella prima età moderna. Roma: Aracne Editrice, 2012.

MICHETTI, Raimondo. Le raccolte di Vite di Santi come fonti per la Storia degli Ordini Religiosi d'età moderna. In: PELLEGRINO, Bruno (Org.). **Ordini religiosi, santi e culti tra Europa, Mediterraneo e Nuovo Mondo (secoli XV-XVII)**. Atti del V Convegno Internazionale AISSCA. Lecce: Congedo Editore, 2009, p.21-38.

MONGINI, Guido. Censura e identità nella prima storiografia gesuitica (1547-1572). In: FIRPO, Massimo (org.). **Nunc Alia Tempora, Alii Mores**. Storici e storia in età posttridentina. Firenze: Leo Olschki Editore, 2005, p.169-188.

MOTTA, Franco. La compagnia sacra: Elementi di un mito delle origini nella storiografia sulla Compagnia di Gesù, **Rivista Storica Italiana**. Roma-Nápoles, Edizioni Scientifiche Italiane, v.117, fascículo 1, p.5-25, 2005.

PALOMO, Federico. Cultura Religiosa, Comunicación y Escritura en el Mundo Ibérico de la Edad Moderna. In: MARTÍN, Eliseo Serrano (org.). **De la tierra al cielo**: Líneas recientes de investigación en historia moderna. Zaragoza: Fundación Española de Historia Moderna, Institución Fernando el Católico, 2012, p. 53-88.

PAVONE, Sabina. **I gesuiti**. Dalle origini alla soppressione. Roma-Bari: Editore Laterza, 2004.

O SOCIAL NA ARTE SACRA DE E. P. SIGAUD: O CASO DAS PINTURAS MURAIIS MODERNISTAS NA CATEDRAL DE JACAREZINHO

Data de aceite: 27/01/2020

Luciana de Fátima Marinho Evangelista

PPH – UFF/ DHI – UEM

Rio de Janeiro - RJ/ Maringá-PR

<http://lattes.cnpq.br/6814939718444387>

“RESUMO: Será a decoração mural a única possibilidade de o artista ter a sua obra vista e admirada por multidões”. É assim que, nos anos 1950, o pintor e arquiteto fluminense Eugênio de Proença Sigaud (1899-1979), em correspondência ao amigo e crítico de arte Quirino Campofiorito argumenta sua transferência do Rio de Janeiro para o interior do Paraná e noticia sua empolgação em decorar uma Catedral Diocesana situada na cidade de Jacarezinho. Conhecido como o “pintor dos operários”, Sigaud reafirma essa alcunha, nos murais dessa igreja paranaense, ao se inspirar nos trabalhadores da cidade, como pedreiros e cafeicultores, para representar as narrativas religiosas encomendadas por seu irmão Dom Geraldo de Proença Sigaud, então bispo na diocese de Jacarezinho. Na época, diocese que abrangia todo o Norte do Paraná e, portanto, uma diocese que se afortunava com as divisas do café convertidas em dízimos pagos por fiéis da localidade, mas também da região de Londrina e Maringá. O artista permaneceu na

cidade de 1954 até 1957, e produziu 600 m² de pinturas murais dispostas pelo templo em forma de painéis emoldurados e barrados em arabesco.

PALAVRAS-CHAVE: Pinturas Murais; Pinturas Modernistas; Eugênio de Proença Sigaud.

ABSTRACT: “It will be the mural decoration the only possibility for the artist to have his work seen and admired by crowds”. This is how, in the 1950s, Rio de Janeiro painter and architect Eugênio de Proença Sigaud (1899-1979), in correspondence with his friend and art critic Quirino Campofiorito, argues for his transfer from Rio de Janeiro to the interior of Paraná and reports his excitement in to decorate a Diocesan Cathedral in the city of Jacarezinho. Known as the “painter of the workers”, Sigaud reaffirms this nickname, on the murals of this church in Paraná, drawing inspiration from the city’s workers, such as bricklayers and coffee farmers, to represent the religious narratives commissioned by his brother Dom Geraldo de Proença Sigaud, then bishop, in the diocese of Jacarezinho. At the time, a diocese that covered the whole of northern Paraná and, therefore, a diocese that was fortunate in the coffee currencies converted into tithes paid by faithful of the locality, but also in the region of Londrina and Maringá. The artist remained in the city from 1954 until 1957, and produced 600 square

meters of murals arranged by the temple in the form of panels framed and barred arabesque.

KEYWORDS: Mural paintings; Modernist Paintings; Eugênio de Proença Sigaud

EUGÊNIO DE PROENÇA SIGAUD, SUAS VISÕES DE MUNDO E DE ARTE

Conhecido como o “pintor dos operários”, Eugênio de Proença Sigaud (1899-1979) tinha também inspiração nas personagens bíblicas do Antigo e Novo Testamento para fazer a composição de suas imagens artísticas. E o melhor exemplo dessa faceta do pintor são as pinturas murais modernistas da Catedral Diocesana de Jacarezinho, no norte do Paraná, realizadas na década de 1950, sob encomenda do seu irmão bispo Dom Geraldo de Proença Sigaud.

E. P. Sigaud era um arquiteto-pintor descendente de nobres famílias europeias: Proença, de origem portuguesa, e Sigaud, de ascendência francesa. Nasceu no Estado do Rio de Janeiro, mas passou a infância e a adolescência em Minas Gerais. Depois, retornou a então capital federal e ingressou na Escola Nacional de Belas Artes. Nessa instituição fez o Curso Livre, formou-se arquiteto, também foi aluno de Modesto Brocos e teve como colegas Quirino Campofiorito, Quirino Silva, Edson Mota, Oscar Niemeyer, Cândido Portinari, entre outros. Fez parte do Núcleo Bernadelli e do Grupo Portinari. Na sua trajetória artística é bastante lembrado como um artista modernista, sempre comprometido com a função social da arte. Foi pintor comunista, tanto que fez exposições pelo Partido Comunista e filiou-se ao PCB, entendia a arte como expressão política. De família católica, decidiu ser ateu.

As atividades desempenhadas em Jacarezinho correspondem a uma fase “madura” do artista — que tinha 55 anos quando pintou o primeiro painel da Igreja —, de uma trajetória profissional de mais de 50 anos dedicados à pintura, sendo que:

[...] sua obra, [foi] aproximadamente estimada em cerca de quatro mil trabalhos entre ilustrações, quadros (executados em diversas técnicas) miniaturas, estudo para vitrais e murais, sem contarmos, é claro, com os projetos de Arquitetura e Decoração, e os feitos em séries, tais como Pontas Secas, Litografias, Serigrafias e Múltiplos. (GONÇALVES, 1981, p. 77).

Assumia a pintura mural como meio para cumprir os ideais artísticos da popularização da arte e do fazer artístico como ato político. Inclusive, empolgava-o a possibilidade de chamar a atenção de uma população fora dos circuitos das galerias de arte para seu trabalho, como podemos conferir no fragmento da carta de Sigaud destinada a Campofiorito e, por este último, publicada na matéria “E. P. Sigaud no Paraná”:

Será a decoração mural a única possibilidade de o artista ter a sua obra vista e

admirada por multidões, às quais, com maior curiosidade, indaguem sobre, contudo do que presenciam pintado nas paredes. Isto não acontece com as nossas telas que vão para os museus e para as galerias particulares, onde poucos as vêem e raramente. (O JORNAL, 03/02/1956).

Com essa clara intenção de Eugênio Sigaud em atrair os mais curiosos, combinada a sua dedicação a arte figurativa e a preocupação com uma função social no fazer artístico, não nos resta dúvida que o artista buscava promover uma experiência estética investida de sentidos nos frequentadores da igreja, por meio de sua arte.

Ademais, o laço familiar e a proximidade com Dom Geraldo configuraram em uma grande oportunidade para o arquiteto-pintor produzir pinturas no gênero de sua preferência, ou seja, pinturas murais. Afinal, conforme Quirino Campofiorito, Eugênio Sigaud não recebeu tantas encomendas de pinturas murais porque o grande protagonista em suas obras era o trabalhador insubordinado ao patrão. (CAMPOFIORITO, 1982, p. 132).

Para a realização desse trabalho artístico, o artista se mudou para a cidade com a família, em 1954, e nela permaneceu até 1957. Suas atividades resultaram em intervenções no arquitetônico, e na decoração dessa arquitetura com 600 m² de pinturas murais modernistas, subdivididas em mais de 40 painéis murais emoldurados e barrados com pinturas em arabesco por todo o templo. A igreja obedece ao formato de cruz (figura 1 e figura 2) e tem pinturas por todas as partes: pórtico, transepto, nave, capelas secundárias e altar-mor. Logo na entrada ou pórtico temos o batistério; depois na nave há 14 painéis, sendo 12 dedicados às profecias da vinda do Messias, mais dois aos profetas; enquanto o transepto possui mais 12, sendo 4 relativos as ladainhas de Nossa Senhora a, 4 referenciando aos profetas, e os 4 demais narrando a expulsão do paraíso, o nascimento de Cristo, a crucificação e um em branco que seria a ressurreição; há ainda oito painéis nas duas capelas secundárias, ou seja, a capela dedicada a São Sebastião, o padroeiro da cidade, e a do Santíssimo, na primeira capela estão o “Martírio de São Sebastião”, o “Tributo do Povo do Paraná a São Sebastião”, e as virtudes cristã, enquanto no Santíssimo estão o Sermão da Montanha, o Encontro de Cristo com o Espírito Santo e as “Virtudes Cristã”; por fim no presbitério 4 painéis foram dedicados a “Via Sacra”, outros dois aos profetas, mais dois aos quatro Evangelistas e no Altar-Mor, com seus 11 metros de diâmetro por 3 metros de altura, está “O Povo de Jacarezinho e o seu Clero na Promulgação do Último Dogma de Pio XII” Além dos painéis, toda a parede dos 600 m² recebeu ornamentos com barrados em arabescos e alguns outros ornatos pelas paredes lisas. Pavão, flor de Liz, pés de café, e outras tantas referências a simbologia cristão como o peixe, a estrela de Davi, o templo de Salomão, Acácias e dezenas de outros.



Figura 01. Vista Aérea da Catedral. Fotógrafo: Alfredo Jorge. S/d.

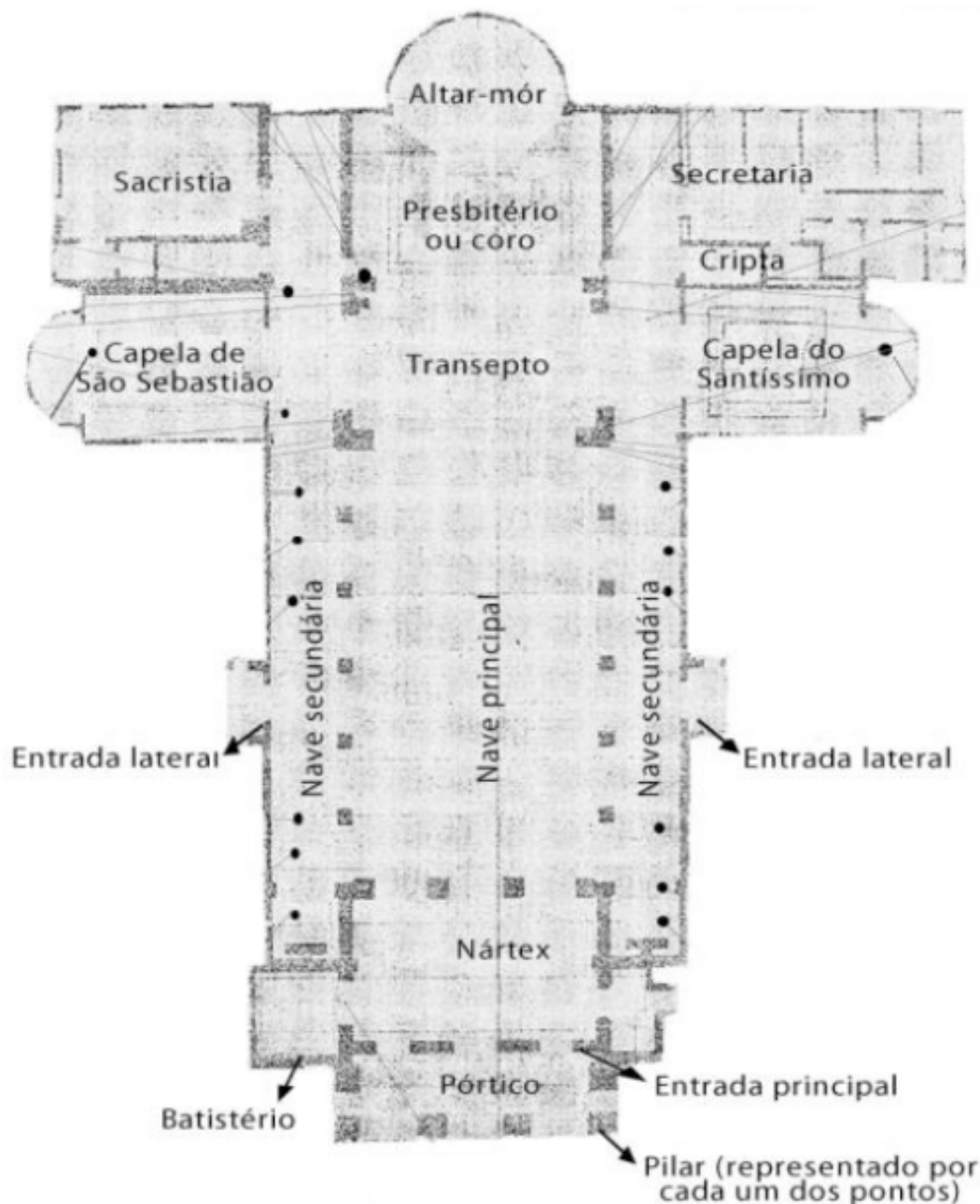


Figura 02. Planta Baixa da Catedral. Fonte: Projeto de Solicitação de Restauo, s/d.

Como se poderia supor, o ateísmo de E. P. Sigaud gerou questionamentos quanto ao fato de ter aceitado a encomenda de pintar uma igreja. A explicação sobre essa suposta contradição foi dada em entrevista concedida à Norma Couri, na reportagem “Sigaud, o pintor dos operários”. Na matéria, o pintor fala de seus motivos na pintura: “- É a cena social urbana que me provoca. A vida assim massacrada pelo sistema.”. Contudo as mitologias e cenas bíblicas, tão marcantes na sua produção artística, foram justificadas pela educação religiosa rígida recebida pelos pais, e quando questionado sobre ter sido o trabalho em Jacarezinho uma fase religiosa, responde: “-Não, uma *encomenda* religiosa.” (JORNAL DO BRASIL, 06/03/1977, p. 5.).

Contudo, as polêmicas em torno das atividades de E. P. Sigaud não se

restringiram ao seu ateísmo, pelo contrário, polêmica maior formou-se em torno das divergências ideológicas que permearam a negociação dessa encomenda artística, ao considerarmos que enquanto o arquiteto-pintor Sigaud era comunista e ateu, por seu turno, o encomendador da obra, seu irmão Dom Geraldo de Proença Sigaud era um bispo representante da ala conservadora e anticomunista da Igreja Católica, uma liderança de ultradireita.

Assim, da negociação entre dois irmãos com visões de mundo completamente opostas se idealizou a decoração da Catedral de Jacarezinho. Dada essas marcantes diferenças, cabe apresentarmos o bispo brevemente antes de tratarmos das pinturas de Eugênio Sigaud.

DOM GERALDO DE PROENÇA SIGAUD, UMA BREVE APRESENTAÇÃO

Sobre Dom Geraldo de Proença Sigaud encontramos dados de sua formação no livro intitulado “Jubileu de ouro da diocese de Jacarezinho — 1926–1976”, dos quais destacamos o doutoramento pela Universidade Gregoriana onde cursou Teologia, em 1932. (JUBILEU DE OURO DIOCESE DE JACAREZINHO, 1976, p. 14). Igualmente sobre a trajetória profissional de Dom Geraldo depois do doutorado, Silva Júnior destaca os seguintes momentos:

Depois disso foi ordenado sacerdote em Jerusalém e seguiu para Steyl, onde lecionou por algum tempo. Quando de volta ao Brasil ocupou vários cargos na Congregação como o de professor de Teologia em Santo Amaro, São Paulo. E depois de um tempo é nomeado Bispo de Jacarezinho e, em 4 de maio, tomou posse da Diocese de Jacarezinho (SILVA JÚNIOR, 2006, p.).

Segundo o historiador das religiosidades, Silva Júnior, a população jacarezinhense se constituiu expressivamente pela vinda de mineiros e paulistas para a localidade, que, nas suas palavras se tratava de “descendentes dos coronéis da república velha” (SILVA JÚNIOR, 2006, p. 42). Para esse mesmo pesquisador a atuação de Dom Geraldo foi bem recebida pela população, atuação esta que pode ser assumida como adequada ao movimento da Neocristandade. Segundo Silva Júnior, a neocristandade seria uma intenção ou reação católica que buscava retomar e fortalecer seu poder perante o Estado Brasileiro Republicano, conforme demonstra nestes termos:

[...] na primeira Era Vargas, ou seja, o período que se estende de 1930 a 1945 quando D. Leme consegue uma clara aproximação com o Estado conquistando algumas ‘vantagens’ para a Igreja Católica, até então oficialmente inéditas desde a Proclamação da República. No entanto, após a morte de D. Leme, poucos bispos continuaram a empreitada por ele proposta. A partir do final dos anos 50 e principalmente, durante a década de 60, após o Concílio Vaticano II, a recém criada Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, vai cada vez mais orientar

os bispos para “novas diretrizes pastorais”. Estas serão mais de acordo com a realidade da Igreja Latino-americana, a esta tendência cristaliza-se mais tarde em Medellín e Puebla. Alguns bispos porém, insistiram na visão tomista proposta pela neocristandade a respeito da missão da Igreja, como foi o caso de D. Geraldo Sigaud. Embora o mesmo não tenha insistido em lutar até as últimas conseqüências contra as decisões do Concílio, como fez seu amigo e colaborador o tradicionalista bispo de Campos D. Antônio de Castro Mayer, enquanto intelectual fez suas interpretação das decisões do Concílio e opôs-se à noção de ecumenismo que, segundo ele, seria o primeiro passo para a adesão de muitos católicos às idéias comunistas (SILVA JÚNIOR, 2006, p. 40-41)

Em outras palavras, Silva Júnior verificou a reaproximação entre Estado e Igreja durante o Estado Novo, motivada, especialmente, pelo interesse em comum em lutar contra o comunismo. Apesar de essa articulação ter ocorrido inicialmente na década de 1930, no Rio de Janeiro, o fenômeno da neocristandade teve seu apogeu em Jacarezinho na década de 1950, personificado na figura de Dom Geraldo de Proença Sigaud.

Tal bispo era expressivamente avaliado como ultraconservador e visava “conquistar mentes” através de sua atuação. Observamos que ele se deparou com uma comunidade bem receptiva às suas ideias no tocante às questões políticas e sociais, inclusive foi cofundador nacional, ao lado de Plínio Correa de Oliveira, da TFP — Sociedade da Defesa da Tradição, Família e Propriedade — que era:

[...] uma organização civil anticomunista que tinha como objetivo primordial combater a vaga do socialismo e do comunismo e ressaltar, a partir da filosofia de Santo Tomás de Aquino e das Encíclicas, os valores positivos da ordem natural, particularmente, a tradição, a família e a propriedade. (BELOCH; ABREU apud SILVA JUNIOR, 2006, p. 50).

Da sua ligação com Plínio Correa e outros intelectuais, por exemplo, derivou o livro “Reforma Agrária Questão de Consciência”. Outra polêmica publicação foi uma espécie de cartilha sob o título “Catecismo Anticomunismo”. No ano de 1963 o livro se encontrava na sua 3ª edição e seu conteúdo consistia em 15 perguntas e respostas. Das quais destacamos duas delas ao leitor, a começar por esta:

1. Que é o comunismo? O comunismo é uma seita internacional, que segue a doutrina de Karl Marx, e trabalha para destruir a Sociedade humana baseada na lei de Deus e no Evangelho, bem como para instaurar o reino de Satanás neste mundo, implantando um Estado ímpio e revolucionário, e organizando a vida dos homens de sorte que se esqueçam de Deus e da eternidade. (SIGAUD, 1963, s/p).

Com essa passagem, compreendemos que as divergências político-filosóficas entre os irmãos Sigaud eram gritantes. Diríamos até que seriam inegociáveis, caso não conhecêssemos a Catedral Diocesana de Jacarezinho. Eugênio Sigaud era filosoficamente avesso às questões tecnocráticos da Igreja, enquanto, para Dom

Geraldo, o comunismo não passava de uma “seita do satã”. Outro “esclarecimento” controverso apresentado pela autoridade religiosa aos seus fiéis em seus escritos é:

15. A justiça social manda que todos sejam iguais em fortuna e posição social? Não. Que todos os indivíduos e famílias fossem iguais seria uma injustiça social, porque importaria na destruição da liberdade, da iniciativa privada e do direito dos filhos a herdar dos pais. A boa sociedade católica e humana é desigual, hierarquizada. (SIGAUD, 1963, s/p).

É com esse norteamento que Dom Geraldo finaliza sua obra “Catecismo Anticomunista”. Ademais, sobressaiu por sua atuação conservadora como Arcebispo de Diamantina (1961-1980), em razão de suas ações durante o Regime Militar, no Brasil e no Concílio Vaticano II. O aludido clérigo declarava publicamente que “confissões não se conseguem com bombons.” (SIGAUD apud GASPARI, 2002, s/p). Posicionamento que nos reafirma a designação de ultraconservador dada a ele, bem como vai ao encontro com suas ações voltadas à fundação da TFP, por exemplo, de modo a ressaltar as disparidades ideológicas dos irmãos Sigaud.

Dessa forma, o menos improvável aconteceu em Jacarezinho: um pintor comunista e ateu chegava para trabalhar na finalização da construção da catedral de uma diocese que abrangia todo o Norte do Paraná e, portanto, uma diocese que se afortunava com as divisas do café convertidas em dízimos pagos por fiéis da localidade, mas também da região de Londrina e Maringá, e tinha como bispo uma das maiores lideranças da direita conservadora no Brasil.

A CATEDRAL DIOCESANA DE JACAREZINHO: ENCONTROS E DESENCONTROS DOS IRMÃOS SIGAUD

A Catedral Diocesana de Jacarezinho resulta dos encontros e desencontros dos irmãos Sigaud na negociação de uma obra encomendada para simbolizar a riqueza e o poder da Diocese na região Norte do Paraná. E, justamente, pelos encontros e desencontros desses dois irmãos, que a catedral de Jacarezinho se torna única. Sobre os encontros, reiteramos que da parte de E. P. Sigaud a ida para Jacarezinho significou a possibilidade de realizar sua maior obra, no gênero e tema de sua preferência, ou seja, pinturas murais que edificam o trabalhador. Em contrapartida, para Dom Geraldo a parceria com seu irmão, significou ter na catedral de sua diocese pinturas de um artista modernista, considerado talentoso e que fazia parte da cena artística nacional, embora reconhecido com um rebelde também no meio artístico.

Quanto aos desencontros, além das notórias disparidades nas visões de mundo desses dois sujeitos, já evidenciadas neste texto, demonstraremos como a arte

sacra e a arte social são elementos constitutivos das pinturas de Sigaud na catedral, a partir de um painel em específico, no qual o pintor-arquiteto atendeu à encomenda do irmão de representar a narrativa bíblica do Sermão da Montanha, mas se valeu da liberdade de criação para registrar sua visão de mundo a partir da homenagem prestada na representação de Karl Marx e Lênin.

O painel se encontra na capela secundária, a do Santíssimo (Figura 3), numa parede lateral entre dois outros painéis que representam as virtudes cristãs. Conforme revelação de seu ajudante, Waldetaro Dias, na pintura (Figura 04), Sigaud representou Karl Marx, Lênin, a si mesmo, Ernani – um pedreiro da cidade, o próprio Waldetaro e José Adão, um homem muito religioso na cidade.

A revelação pública de Waldetaro Dias sobre a representação de Karl Marx na igreja de Jacarezinho ocorreu no ano 2000, para a reportagem “Por quem os sinos dobram: Pintor de temáticas sociais, Sigaud retratou numa visão bíblica personagens de Jacarezinho” no Jornal Gazeta do Povo, depois disso, a igreja ficou bastante famosa por essa atitude de enfrentamento por parte do pintor comunista em relação aos princípios ideológicos do irmão bispo.

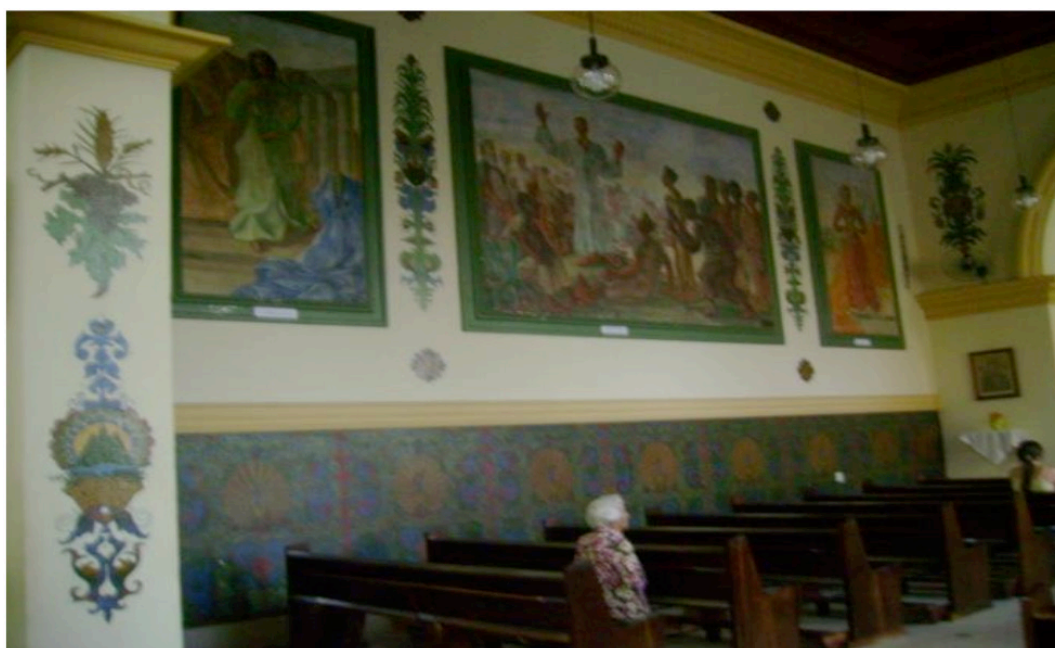


Figura 03. Vista parcial da Capela do Santíssimo, com enfoque ao painel O Sermão da Montanha, 1956. Acervo Fotográfico da autora, 2012.

Contudo, é possível identificar narrativas criadas no painel, pela presença de Karl Marx e Lênin, para além do que está proposto no Sermão da Montanha bíblico. A começar, pelo fato de Sigaud se apresentar ao lado dessas personalidades do comunismo, de maneira a indicar uma convicção ideológica, ou seja, a marxista-leninista. Depois, na composição do Cristo, ao escolher Ernani, um pedreiro da cidade, Sigaud explora o fato de Cristo ter sido um homem simples, explorado, trabalhador. Por outro lado, destaca-se no primeiro plano José Adão, com pés descalços, corpo

musculoso, mas curvado e com um cajado na mão caminhando com dificuldade em direção ao Cristo. Nem todos prestam atenção ao sermão, muitos são representados de costa para o espectador, e Waldetaro Dias está numa posição dúbia, deixando dúvidas se prestava atenção ao Cristo ou em Marx. Por fim, Cristo está mais próximo de Marx do que dos bem vestidos à direita da pintura, que se colocam numa postura alheia ao sermão, inclusive. No mais, a pintura foi composta em forma aberta, de maneira a integrar o espectador a narrativa visual e, dessa maneira, insinua que tal como na imagem, na sociedade jacarezinhense se deparou com os mais diversos tipos de cristãos: fiéis extremamente religiosos, outros totalmente alheios ao discurso cristão e as desigualdades sociais, e outros possíveis adeptos do discurso marxista.



Figura 04. O Sermão da Montanha, 1956, com destaques. Edição Cely Kaori Hirata. 2012.

Além disso, na arte sacra de Sigaud, os marginalizados são os grandes protagonistas. Na catedral idealizada para simbolizar a riqueza da diocese exultante

pelo desenvolvimento econômico de sua região, e receber a elite local para a prática dos ritos católicos, os verdadeiros homenageados são as pessoas simples e humildes. Trabalhadores e trabalhadoras rurais, em sua maioria afrodescendente, com face sisuda, marcados pela exploração cotidiana. Embora pelos preceitos bíblicos, em tudo condiz o protagonismo dos marginalizados em uma arte cristã, a recepção dos murais, de maneira geral, não seguiu essa lógica entre os cidadãos. Especialmente porque o pintor chega à cidade em plena Guerra Fria, quando o sentimento anticomunista povoava boa parte do imaginário dos brasileiros, e no caso dos jacarezinenses, a autoridade religiosa maior na cidade e região, o bispo, era um grande difusor do anticomunismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos anos 1960, depois que Dom Geraldo deixou a diocese para assumir a Arquidiocese de Diamantina, houve um movimento mal-sucedido para apagar as pinturas. Argumentava-se que a representação de um político da cidade em uma das pinturas da pinturas, poderia consagrá-lo e favorece-lo na disputa eleitoral para a prefeitura que estava prestes a acontecer. (GONÇALVES, 1981, p. 68). A iniciativa foi mal-sucedida e desde 1990 as pinturas murais de E. P. Sigaud são consideradas patrimônio cultural do Estado do Paraná.

As pinceladas de Eugênio Sigaud nas paredes da Catedral de Jacarezinho estão intimamente ligadas a sua experiência individual na cidade de Jacarezinho. Essa experiência é bastante interessante na medida em que o pintor circulou por grandes centros urbanos, transitou por círculos artísticos, conheceu diversas sociabilidades. Chega a Jacarezinho, e em negociação com seu irmão bispo Dom Geraldo, elabora uma narrativa visual que se contrapunha ao discurso performativo reinante na cidade. A riqueza produzida pelos trabalhadores na região não foi distribuída igualmente. Sigaud pintor deu evidência a essa realidade desigual, ao subverter o motivo da construção de uma nova Catedral (a 3ª desde a criação da diocese) e homenageia o povo trabalhador, que na sua força física buscava sua sobrevivência.

REFERÊNCIAS

BELOCH, I; ABREU, A. A (coords) Dicionário histórico-biográfico brasileiro (1930-1983). São Paulo: Forense Universitária/ FINEP/ FGV, 1983, v3 apud SILVA JÚNIOR, Alfredo Moreira. **Catolicismo, poder e tradição**: um estudo sobre as ações do conservadorismo brasileiro durante o Bispado de D. Geraldo Sigaud em Jacarezinho (1947- 1961). 2006. 94 p. Dissertação (Mestrado em História) – Pós Graduação em História, UNESP, Assis.

DIOCESE DE JACAREZINHO. **50 anos/ Jubileu de ouro da Diocese de Jacarezinho**. Curitiba, PR: Gráfica Vicentina Ltda, 1976.

EVANGELISTA. Luciana de Fátima Marinho. **O artista e a cidade**: Eugênio de Proença Sigaud em Jacarezinho-PR (1954-1957). 2012. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, 2012.

GONÇALVES, Luís Felipe. **Sigaud**: o pintor dos operários. [Rio de Janeiro].: Edibrás, 1981.

JORNAL DO BRASIL, Rio de Janeiro, 06/03/1977.

LIVRO DO TOMBO da Cúria Diocesana de Jacarezinho. Volume I.

NICOLATO, Roberto. “Por quem os sinos dobram: Pintor de temáticas sociais, Sigaud retratou numa visão bíblica personagens de Jacarezinho”. **Jornal Gazeta do Povo**. Curitiba, domingo, 18 de junho de 2000, pág. 05.

O JORNAL. E. P. **Sigaud no Paraná**. Rio de Janeiro. 3/02/1056.

PROCESSO DE TOMBAMENTO ° 16/90. **Inscrição Tombo**: 08 – III. Designação: Pinturas murais de Eugênio de Proença Sigaud. Inscrito em 14 de dezembro de 1990.

PROJETO PORTINARI. Entrevista com Quirino Campofiorito. **Programa Depoimentos**. Entrevistadoras: Maria Christina Guido; Rose Ingrid Goldschmidt. Técnico de Som: Oswaldo Barbosa. Transcrição: Mafra e Silva. Niterói-RJ: 03/11 e 10/11/1982. Duração: 6 horas e 20 minutos.

SIGAUD, D. Geraldo de Proença. **Catecismo Anticomunista**, 3ª. Ed. Editora Vera Cruz. São Paulo, 1963.

SIGAUD, G. P. A Igreja em flagrante: Catolicismo e sociedade na imprensa brasileira, 1964-1980. Entrevista a La Croix. In: CAVA, Ralph delia. (Org.), s/d, p. 149. apud GASPARI, Elio. **A Ditadura Escancarada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SILVA JÚNIOR, Alfredo Moreira. **Catolicismo, poder e tradição**: um estudo sobre as ações do conservadorismo brasileiro durante o Bispado de D. Geraldo Sigaud em Jacarezinho (1947-1961). 2006. 94 p. Dissertação (Mestrado em História) – Pós Graduação em História, UNESP, Assis.

A PIA UNIÃO DAS FILHAS DE MARIA NA DIOCESE DE MANAUS

Data de aceite: 27/01/2020

Elisângela Maciel

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da
Universidade Federal do Pará (UFPA)

CV: <http://lattes.cnpq.br/2206154142075542>

RESUMO: O século XIX representou a fase de maior turbulência na história da Igreja Católica, o conflito com a modernidade desencadeou conflito inevitável, que rejeitava a antiga tradição. A Igreja se ergue em defesa de sua sobrevivência, tendo por base o projeto romanizador, intensificado no papado de Pio IX (1846-1878), que no Brasil encontrou ressonância entre os Bispos, como Dom Antônio de Macedo Costa, que administrava o Amazonas. Um dos principais eixos dessa fase do Catolicismo consistiu na reformulação das devoções, revendo desvios e centrando na devoção ao Sagrado Coração, na Eucaristia, e nos Dogmas, com destaque para os marianos. Maria se tornou o grande meio de difusão e consolidação do Catolicismo. As novas associações não são mais de leigos e sim para leigos, com disciplina e religiosidade reforçada, como a Pia União das Filhas de Maria. Na Diocese de Manaus sua fundação, em 1913, por Dom Frederico Costa, era fruto da devoção à sua padroeira, Nossa Senhora da Conceição,

e da preocupação com a moral e os bons costumes. As moças se apresentaram dispostas a fortalecer a devoção a Maria, afastando o que era considerado pernicioso, em sintonia com as diretrizes da devoção romanizada, aqui centrada no modelo de Maria Imaculada.

PALAVRAS-CHAVE: Igreja Católica; Romanização; Diocese de Manaus; Pia União das Filhas de Maria.

THE PIA UNION PIA OF MARY DAUGHTERS IN THE DIOCESE OF MANAUS

ABSTRACT: The nineteenth century represented the most turbulent phase in the history of the Catholic Church, the conflict with modernity unleashing an inevitable conflict, that rejected the old tradition. The Church stands in defense of your survival, based on the romanizing project, intensified in the papacy of Pio IX (1846-1878), which in Brazil found resonance among the Bishops, such as Dom Antonio de Macedo Costa, who administered the Amazon. One of the main axes of this phase of Catholicism was the reformulation of devotions, reviewing deviations and focusing on devotion to the Sacred Heart, the Eucharist, and the Dogmas, especially the Marians. Mary became the great means of diffusion and consolidation of Catholicism. The new associations are no longer of lay people, but for lay people, with

discipline and religiosity reinforced, such as the Union Pia of Mary Daughters. In the Diocese of Manaus, your foundation in 1913 by Monsignor Frederico Costa was the result of devotion to its patron saint, Our Lady of Conception, and the concern with moral and good customs. The girls were willing to strengthen their devotion to Mary, removing what was considered pernicious, in line with the guidelines of Romanized devotion, centered here on the model of Mary Immaculate.

KEYWORDS: Catholic Church; Romanization; Diocese of Manaus; The Union Pia of Mary Daughters.

1 | IMACULADA

As devoções à Maria se iniciaram ainda na Antiguidade, mas foi na Baixa Idade Média quando se buscou com mais força a humanidade de Jesus e que com ela veio junto a exaltação à sua Mãe. Um complexo debate foi travado em torno do dogma da Imaculada Conceição pela teologia medieval, mas foi somente em 1854 que se chegou à formulação dogmática “através de um longo e acidentado caminho, no qual se entrevê a importância que desempenha na vida eclesial o chamado *sensus fidelium*” (TEMPORELLI, 2010, p. 137).

O *sensus fidelium* diz respeito ao senso comum em relação à verdade de fé que o magistério ainda não se posicionou oficialmente, portanto a devoção à Imaculada já era fruto de experiências dos fiéis em diversas localidades, muito antes da promulgação do dogma e mesmo antes das discussões filosóficas e teológicas. Dois dogmas marianos já haviam sido formulados na Antiguidade, o *Theotokos* no Concílio de Éfeso em 431 e o da Virgindade de Maria no Concílio de Calcedônia em 451. Chegara a vez do terceiro.

Como o debate sobre a Imaculada Conceição se estendeu por muitos séculos e sempre cheio de controvérsias, destacarei apenas aqueles que foram delineando, preparando o caminho para o dogma. Santo Agostinho definiu Maria como uma grande exceção do pecado original. Pascásio Radberto, no século VIII, afirma que a concepção da Virgem Maria, a isenta do pecado original, com ela se retira a maldição de Eva e a bênção foi transmitida a todos (2010, p.145-146). A partir do século IX, a festa da Imaculada foi trazida para o Ocidente por monges fugidos da perseguição iconoclasta. A festa foi se espalhando pela Europa com crescente devoção, e no século XIII, após hesitação, Roma consagrou o 8 de dezembro dia da Imaculada Conceição.

Anselmo, o jovem, se definiu como todo dedicado ao serviço da Mãe de Deus, difundindo histórias de milagres e estimulando a oração da Ave-Maria, no século XII. Para Pedro Lombardo, Maria fora concebida em pecado original e purificada antes de nascer. No século XIII, Tomás de Aquino e Boaventura seguem essa direção,

da purificação no primeiro instante. Foi o franciscano Duns Scotto que atribuiu a Maria a condição de pré-redenção, pois ela “fora preservada do pecado desde o momento de sua concepção até a redenção na cruz, quando ela tal como toda a raça humana, foi salva” (2010, p. 154). Dessa forma, por seu Filho, o perfeito redentor, Maria de torna a perfeita redimida, preservada do pecado original (2010, p. 154). O magistério vai aos poucos confirmando e caminhando para o dogma: Sixto IV (1484) instituiu um ofício expressando o privilégio de Maria, louvando a festa da Imaculada Conceição, em 1476; o Concílio de Trento (1545-1563), sem oficializar o dogma, afirma que a Virgem foi isenta do pecado durante toda a sua vida, não incluindo-a no pecado original. O culto foi universalizado por Clemente XI, em 1708.

Ao adentrar o século XIX, é perceptível o aumento da devoção à Maria, reforçada pela Aparição da Medalha Milagrosa a Catarina Labouré, em 1830. Desde o papado de Gregório XVI (1830-1846) muitos pedidos pelo dogma chegavam a Roma. Diante da continuidade da solicitação Pio IX (1846-1878), estabelece uma comissão em 1848, composta por teólogos e cardeais para os esclarecimentos necessários sobre a prática devocional e a realidade eclesial. No ano seguinte a encíclica *Ubi Primum Nullis*, solicita confirmação dos bispos, com análise do clero e do povo de suas dioceses, sobre os sentimentos acerca da Virgem Imaculada. A bula inicia falando que Deus escolheu a Mãe de seu Filho desde o início dos tempos “absolutamente livre de qualquer mancha do pecado, toda bela e perfeita, possui tal plenitude de inocência e de santidade, que, depois de Deus, não é possível pensar maior, e de quem, excetuando Deus, nenhuma mente consegue compreender a profundidade” (PIO IX, 1849, p. 168). 546, de 603 bispos, foram a favor da definição dogmática.

Assim, a 8 de dezembro de 1854, por meio da Bula *Ineffabilis Deus*, foi pronunciado o dogma da Imaculada Conceição da Virgem Maria. Por mérito de seu Filho, Jesus Cristo, Maria foi portadora da graça santificante, de forma plena, desde o primeiro instante, sendo “concebida imaculada por sua estreita vinculação com seu Filho” (TEMPORELLI, 2010, p.159). Para entender a profundidade do dogma, segue um trecho da Bula:

Reafirmamos nossa viva esperança na beatíssima Mãe, que, toda bela e imaculada, esmagou a cabeça venenosa da cruelíssima serpente, e trouxe a salvação ao mundo; naquela que é a glória dos profetas e dos apóstolos, honra dos mártires, alegria e coroa de todos os santos; seguríssimo refúgio e fidelíssima ajuda contra todos os perigos; potentíssima mediadora e reconciliadora de todo o mundo junto a seu Filho unigênito; fulgidíssima beleza e ornamento da Igreja e sua segura defesa. Reafirmamos nossa esperança naquela que sempre destruiu todas as heresias, salvou os povos fiéis de gravíssimos males de todo gênero, e nos libertou de tantos perigos que nos ameaçavam. Confiamos que ela queira, com sua validíssima proteção, fazer com que nossa santa mãe, a Igreja católica, superadas todas as dificuldades e erradicados todos os erros, prospere e floresça cada dia mais junto a todos os povos e em todos os lugares, de um mar a outro, e de um rio até os confins da terra, havendo paz, tranquilidade e liberdade completa (PIO IX, 1854, p 187). (grifos meus)

A promulgação do dogma, além de se configurar uma verdade teológica que sela as controvérsias, foi considerado confirmado pelo céu, se concretizando num contexto turbulento da história da Igreja, que, dessa forma, marca sua posição diante do mundo moderno que a confrontou com o racionalismo e a laicidade. Pio IX enfrenta-o, colocando Maria como a defensora da Igreja, que esmagará os males trazidos pela nova época, que triunfará sobre todos os erros e conduzirá à paz. Os grifos destacam a importância do dogma para o processo de romanização, ela é o grande símbolo diante das vicissitudes, nela se confia em tempos conflituosos. O dogma é providencial diante das incertezas que rondam a Igreja, e vem também do “amadurecimento da doutrina e do reconhecimento eclesiástico da força vital de Maria como Mãe de Deus e que estende seu amor materno a todos que a ela recorrem” (MACIEL, 2014, p.220). Portanto, a Imaculada Conceição passa a ser um dos principais pilares no projeto da romanização, bem expresso por Jaroslav Pelikan:

Há boas razões para se acreditar que nem a defesa intelectual da relação cristã pela iniciativa da teologia católica romana do século XIX, inclusive o renascimento da filosofia tomística, nem a defesa política da Igreja institucional e de suas prerrogativas contra o anticlericalismo da época tenham se mostrado tão eficazes, particularmente entre as pessoas comuns, como a campanha empreendida em favor da Virgem Maria (2000, p. 248).

De acordo com Afonso Murad, o dogma da Imaculada Conceição deve ser entendido como gratuidade de Deus, no horizonte da teologia da Graça, que realiza o projeto salvífico de Deus. Maria é Imaculada, mas continua humana, trilhando o caminho da fé, como mãe e como discipula, experimentando a conversão cotidianamente, “não do mal para o bem, mas do bem para um bem maior” (2012, p.173), realizando a “utopia da nova humanidade, do ser humano que cresce na fé, na esperança e no amor, sem amarras” (2012, p.174).

Maria se tornou, sem dúvida, o grande meio de difusão e consolidação do Catolicismo, assumindo as feições culturais das diversas localidades onde a fé católica foi disseminada. No Brasil “a pluralidade cultural passou a apresentar uma diversidade de devoções que criaram respeito e a imensa necessidade da intercessão da Mãe, Maria, levando a buscá-la com intensidade e com intimidade peculiar que os povos da América arvoram ter com Nossa Senhora” (MACIEL, 2014, p.221). Para Dilermando Vieira, o culto à Virgem Maria sintetizou, em grande medida, a piedade negra e parda, “pois foi a partir das Nossas Senhoras madrinhas dos meninos que se criaram as primeiras ligações espirituais, morais e estéticas desta com a família e a cultura circundante, o que se estendia por outras etapas da vida” (2007, p.43).

É nessa lógica que se enraíza as práticas devocionais das Filhas de Maria, que se colocam como filhas obedientes, mas também em sintonia com a humanidade de Maria e em busca das virtudes provenientes da Virgem. Havia o desejo ardente de

se conectar com Maria. Ela “passara a ser, também, a Mãe de toda a humanidade, papel essencial na redenção, pois ela era a nova Eva, a nova mãe, o instrumento na renovação da obra da criação” (MACIEL, 2014, p.215). as Filhas de Maria trazem para si a responsabilidade de fazer concretizar no mundo a devoção mariana que leva a uma verdadeira prática cristã, pois é a Mãe que conduz ao Filho.

2 | A DEVOÇÃO DAS FILHAS DE MARIA

A devoção a Maria remonta à Antiguidade, mas foi nos séculos XI e XII, segundo Jacques Le Goff que ela atingiu a plenitude, se tornando crescente desde então, expressa em: sermões, cânticos, liturgias, obras de arte, imagens, narrações de milagres, teatro. Com destaque para a redação da Ave Maria. Nesse contexto, as noções teológicas, não dogmatizadas, mas já institucionalizadas, da Imaculada Conceição e da Assunção de Maria, se tornaram alvo de calorosos debates (2005, p.203).

As confrarias passaram a se multiplicar, entre elas as dedicadas à Maria, sinal da crescente devoção. Entre elas destaca-se a fundada pelo cônego Pedro de Honestis, no século XII, dos Filhos e Filhas de Maria, composta por religiosos e leigos. Seus membros portavam uma medalha e uma faixa azul na cintura. A partir do Concílio de Trento (1545-1563), houve a crescente preocupação com as práticas cristãs, especialmente com as virtudes e a castidade, procurando levar as decisões conciliares para mais próximo dos fiéis, para que pudessem exercitar a vivência sacramental. Diante das tensões e conflitos do século XVI, a Virgem Maria aparece como a protetora do mundo católico.

Seguindo o modelo criado por Pedro de Honestis, na França surge a Congregação da Virgem Imaculada, criada pelo cônego Pedro Fourier, com o objetivo de atrair jovens devotas. Suas integrantes usavam um escapulário de cor celeste, que trazia de um lado a imagem da Imaculada Conceição e do outro a inscrição *Maria concebida sem pecado*. Em 1830 Catarina Labouré passou a fazer parte das Filhas de Caridade de São Vicente de Paulo. Data dessa época também as aparições da Virgem, descritas por ela. A Virgem lhe pediu que fosse cunhada uma medalha, com as mensagens da aparição, o que foi feito em 1832. Catarina fundou a Associação das Filhas de Maria, em 1837, a pedido da Virgem, voltada para mulheres religiosas. As Filhas de Maria usavam uma fita azul no pescoço com a medalha milagrosa, cuja inscrição agora trazia *Oh Maria concebida sem pecado rogai por nós que recorremos a vós*. De acordo com o manual, as moças devem, principalmente: louvar Maria; buscar a santificação pessoal; e manter o apostolado (BRION, 2009, p.11).

Com a definição dogmática da Imaculada Conceição, além de reforço a devoção

mariana, e especialmente a ligada diretamente ao dogma, como é o caso das Filhas de Maria ganham respaldo, pois estão conectadas pela fé e pela busca de vida virtuosa à exemplo da Virgem. “A Bula *Ineffabilis Deus* faculta a todas as províncias e reinos a escolha da Imaculada Conceição como padroeira e a criação de confrarias e congregações devotadas a ela, assim como outros tipos de tributos em sua honra. Ao mesmo tempo determina punições aos que não sigam os preceitos do dogma e não cumpram os festejos adequados em seu dia” (MACIEL, 2014, p. 218).

No ano de 1864, em Roma, o padre Alberto Passéri fundou, no estilo da associação francesa, a Pia União das Filhas de Maria. Protegidas pela Virgem as moças cristãs tinham a finalidade de combater os malefícios do mundo observando os costumes cristãos, visando aumentar a devoção à Virgem, se colocando como protagonistas de sua missão perante Deus, difundindo amor, virtude e piedade. Em 1864 a Pia União das Filhas de Maria foi ereta canonicamente, sob o patrocínio da Virgem Imaculada e de Santa Inês, virgem e mártir. Dois anos depois, Pio IX lhe concedeu a honra de Confraria Primária, passando a agregar todas as associações de Filhas de Maria. Receberam indulgências e privilégios de Pio IX, em 1866. O Papa Leão XIII (1878-1903) tornou Passéri diretor geral de todas as congregações de Filhas de Maria.

3 | A ROMANIZAÇÃO E A MULHER

O processo de romanização buscou padronizar o laicato, utilizando mecanismos como o ensino e a criação de associações leigas que se revestissem da piedade católica como salvaguardando-a e difundindo no seio da sociedade os valores cristãos, lutando, assim, contra os malefícios trazidos pelo mundo moderno.

com a romanização, muitas devoções foram substituídas pelo clero e no lugar das antigas irmandades surgem novas organizações leigas como o Apostolado da Oração, a Pia União das Filhas de Maria; mas a diferença radical entre essas novas associações e as irmandades é a posição nelas ocupada pelos leigos. As novas são associações para leigos, e não associações de leigos, e estão sob o controle do clero (RIBEIRO, 1991, p.105).

A romanização coloca a mulher como esteio da família, o que não é novidade, mas há um reforço do papel feminino com maior cobrança sobre o seu lugar na estrutura familiar. Para Dom Macedo Costa, nas mulheres reside a moralidade. Na Igreja católica, apesar da visão tradicional, as mulheres encontraram mais espaço de atuação diante da modernidade, afirma Heloisa Costa, elas se inserem na vida “comunitária e participação nas irmandades, missas, procissões e festas religiosas” (COSTA, 2005, p. 133), com as quais vão se identificando.

O envolvimento das mulheres nas atividades da Igreja foi crescendo, e em

Manaus não foi diferente. Elas assumem o protagonismo de várias associações, firmando posição em defesa dos valores cristãos. Aí se enquadram as Filhas de Maria, que assumiram esse papel, interiorizando a experiência devocional e externalizando em práticas pastorais e sociais o que era ser uma cristã no mundo. Por isso, em meio a várias associações femininas encontradas na Diocese de Manaus, escolhi analisar a Pia União das Filhas de Maria por acreditar que elas expressam bem o fervor devocional esperado pela romanização.

Com a aprovação de um movimento com esse perfil, a Igreja abre espaço para um tipo de protagonismo feminino, que possibilita segundo Lucelia Andrade, a arregimentação de “grande número de fiéis empenhadas em defender as demandas católicas frente ao Estado brasileiro” (2018, p. 2). A Pia União foi organizada de acordo com o projeto romanizador, sendo conduzida por sacerdote com funções de diretor espiritual, que também garantia o controle da associação nos moldes exigidos.

4 | PIA UNIÃO DAS FILHAS DE MARIA EM MANAUS

A Diocese de Manaus já nasceu romanizada, sua criação se deu em 1892 pela Bula *Ad Universas Orbis Ecclesias*, do Papa Leão XIII que anunciava a criação de quatro novas dioceses para o Brasil. Assim, diferente do temor sentido pelos Bispos diante da chegada da República, a Bula anunciava o início da liberdade religiosa que a Igreja Católica experimentaria em terras brasileiras dali para frente. Por isso, a nossa Diocese nasce inserida no projeto romanizador, iniciado no Concílio de Trento, se estabelecendo de forma continuada, e por vezes, travando confrontos socioculturais e políticos. Nesses tempos de conflito, a experiência com o sagrado se apresenta a partir da devoção sacramental, ao Sagrado Coração e à Imaculada Virgem Maria.

Para Ângelo Brelich, a religião leva: “à dimensão do homem aquilo que é humanamente incontrolável, revestindo-o de valores humanos, atribuindo-lhe um significado que o justifique e, com isso, tornar aceitáveis e possíveis os esforços indispensáveis à existência” (FILORAMO, 1999, p. 78). A crença no sobrenatural, também aparece em “histórias sagradas”, contadas em ocasiões especiais como festas religiosas, observando que a religião não é apenas um comportamento mental, envolve instrumentos que dão visibilidade às ações como preces, ofertas e sacrifícios. A relação com a divindade se expressa no ritual, envolvendo “o ser sobre-humano no circuito de dons e de intercâmbios ou estabelece com ele um pacto, uma comunhão de interesses, uma solidariedade ou até, na forma extrema de ‘comunhão’, uma identificação” (1999, p. 77).

A Pia União das Filhas de Maria representa um exemplo dessa intensa relação

com o sagrado. Tomaram a iniciativa de encaminhar um documento a Dom Frederico Costa, segundo Bispo de Manaus, demonstrando preocupação com a moral e os bons costumes. Diante das bruscas transformações modernas, elas parecem assumir a responsabilidade, como que dispostas ao sacrifício para o bem maior, acreditando que “o meio mais eficaz a impedir tão grande mal será sem dúvida, a união de todas as boas vontades vinculadas pela fé sob o patrocínio da Imaculada Virgem Maria Mãe de Jesus, protótipo da mulher forte e o mais perfeito modelo da mãe cristã” (Requerimento de solicitação de criação da Pia União das Filhas de Maria, 2 de abril de 1913). Enquanto associadas, as moças permaneciam castas, e atuavam na catequese, na liturgia e no auxílio às outras associações religiosas.

O grupo de moças, com o apoio e orientação do cônego João Dias Bento da Cunha, no requerimento ao Bispo, expressam preocupação com os ataques das “ideias perniciosas e doutrinas subversivas da piedade e virtude cristã”. Demonstram consciência dos seus deveres, convictas de que a obra parece ser a mais adequada “fim tão nobre de tão alcance social”. Encantado com as moças, Dom Frederico recebeu o documento e logo respondeu. No dia 7 de abril de 1913 foi emitido o Decreto Episcopal, instituindo canonicamente a Pia União das Filhas de Maria na Catedral de Manaus:

[...] atendendo ao nobre sentimento de piedade e religião de que são animadas, com o louvável intuito de serem espelhos de virtude no meio social em que vivemos, procurando para isso o forte amparo e proteção da Virgem Imaculada Mãe de Deus – Havemos por bem declarar ereta e canonicamente instituída, na Nossa Igreja Catedral a Pia União das Filhas de Maria, mandando que o mais breve possível se faça a agregação canônica a Prima Primaria de Roma. (Portaria de Ereção Canônica da Pia União das Filhas de Maria, 7 de abril de 2013)

As Filhas de Maria estavam respondendo aos anseios da Igreja, demonstraram maturidade e “compreensão quanto às necessidades de uma interiorização da fé católica, a ponto de serem merecedoras de receber indulgências” (MACIEL, 2014, p.264). Na portaria de criação foram concedidos 50 dias de indulgências “às *piedosas senhoritas fundadoras, cada vez que se reunirem em comum para honrarem a Santíssima Virgem implorando para elas todas as bênçãos do céu*”. Na relação com o sagrado, a indulgência ocupa um lugar especial na vida dos católicos, de aproximação com Deus. O imaginário religioso encontra na liturgia e no direito canônico conformidade, abrindo possibilidades à ação do laicato renovando sua vida religiosa o que lhe dá novo ânimo para realizar com doação os serviços que a Igreja necessita. Obter indulgência é receber a “remissão de uma pena ou de uma penitência” (LEMAITRE, 1999, p. 160). Mas ao recebê-la não se está isento, deve-se oferecer alguma forma de reparação, pela expiação dos pecados.

Devido aos abusos cometidos, o Concílio de Trento “condenou o tráfico

financeiro, mas manteve a validade da indulgência” (1999, 160), permanecendo como prática as “visitas a certos santuários, a oração e os gestos acompanhados do esforço de conversão daquele que quer ganhar a indulgência”. Com a romanização, a Igreja procurou reforçar a disciplina ao estimular as devoções que ela permitisse. A concessão de indulgências é então, nesse contexto um desses estímulos. “A atitude das Filhas de Maria foi considerada um gesto concreto, quando se colocaram receptivas aos anseios e diretrizes romanizantes” (MACIEL, 2014, p. 265). Elas se apresentaram como portadoras de devoção corajosa e vivência cristã, atitude de resposta de um movimento peculiar, conduzido por moças.

A Diocese de Manaus estava colocando em prática as diretrizes da Santa Sé, mostrando empenho na manutenção e disseminação da fé católica, instituindo movimentos que atendessem ao projeto romanizante. Permitindo e motivando novas associações católicas constitui uma estratégia de adaptação “da Igreja ao longo dos séculos e uma das formas de dar respostas aos tempos modernos” (2014, p. 265). A maior participação da juventude era algo almejado pela Igreja, agora, não era esperado somente dos mais velhos o empenho espiritual. A Pia União buscava conduzir suas Filhas para renovação de espiritualidade constante, tendo como modelo a Imaculada Conceição, exercendo forte atração sobre as jovens católicas para abraçarem o projeto de vida cristã.

Um movimento como a Pia União representa a renovação no laicato promovida pela romanização, com o intuito de enraizar o Catolicismo, fortalecendo-o em meio à juventude, que passa a ser instrumento com grande potencial de agregação no meio social. As jovens fundadoras procediam de famílias ilustres, o que nos revela a aliança entre a Igreja com as famílias consolidadas e tradicionalmente católicas, fortalecendo-a em uma cidade que passava por bruscas transformações. A crise da borracha ainda não se efetivara, Manaus vivia a algumas décadas a euforia da economia gomífera, e os laços entre elite eclesiástica e elite nativa representava benesses para os dois lados.

Estabelecer laços “com a elite nativa faz parte da capacidade adaptativa da Igreja, que se apresenta como um conjunto de estratégias, que vão desde a criação de associações como através de articulações com os grupos dirigentes da cidade” (MACIEL, 2014, p.266). As famílias também se empenhavam no envolvimento de suas filhas com os projetos de vida cristã, canalizando o vigor das jovens para o campo espiritual. Encontramos às vezes em uma mesma família duas ou três moças como Filhas de Maria.

As fundadoras da Pia União das Filhas de Maria eram jovens senhoritas, que tinham em média de 18 a 26 anos no momento da fundação, aparecendo nos registros uma de apenas 14 anos (Livro de Inscrição das Filhas de Maria, 1913-1919). Eram exatamente 12 quando a associação foi erigida, número simbólico que expressa o

apostolado ali iniciado e que almejava grandes obras. Pela portaria, Dom Frederico estabelece que a Pia União teria por diretor o cônego Bento da Cunha, e dirigindo-se às Filhas de Maria diz que deveriam ser “espelhos de virtude no seio social em que vivemos, procurando para isso forte amparo e proteção da Virgem Imaculada Mãe de Deus” (Portaria de Ereção Canônica da Pia União das Filhas de Maria, 7 de abril de 1913). Neste artigo trabalharemos apenas o ano de 1913, mostrando o desenvolvimento da Pia União em Manaus, descrevendo um pouco o cotidiano de suas atividades.

No dia 1º de maio de 1913, houve missa e comunhão geral pela manhã, e pela tarde solenidade presidida por Dom Frederico, onde as moças receberam as insígnias e os diplomas da Pia União das Filhas de Maria. Estavam em traje oficial: vestido branco, véu branco e fita azul. Na primeira reunião oficial, se definiu que haveria uma presidente, uma vice-presidente, uma secretária, uma tesoureira; e que a reunião seria no primeiro sábado de cada mês às três da tarde, sendo realizada no dia seguinte a comunhão geral na missa às sete da manhã. A reunião seria sempre iniciada e terminada com as orações do manual. O cônego lhes pediu que fossem sempre unidas “pelo amor de tão boa Mãe” (Ata de 10 de maio de 1913).

O mês de maio prosseguiu com intensa dedicação à Virgem, com celebrações e encontros com a presença das moças, sempre com seus trajes e insígnias. O mês foi encerrado com a procissão da Virgem acompanhada por “uma imensa multidão de fiéis, associações católicas, colégios e vários grupos escolares” (Livro Tombo, abril de 1913). Em junho, as moças já se encontravam envolvidas com a festa do Sagrado Coração, em união com as zeladoras do Apostolado da Oração, prepararam um grande momento de devoção. Nesse mês, iniciaram suas atividades de ensino da catequese. Em julho, o cônego pediu que as Filhas de Maria comungassem com frequência, de preferência cotidianamente (Ata de 5 de julho de 1913).

No mês de agosto aparece uma surpresa para as Filhas de Maria, o próprio Bispo foi presidir a reunião, e as aconselhou que praticassem a humildade e a simplicidade, lembrando que Maria “é a muleta de Deus”, e, que elas “devem ser espelho de cristal onde todas devem se mirar”. Pediu que fossem modelo para as outras congregações, dizendo que “uma Filha de Maria deve ser humilde, simples, piedosa, ao mesmo tempo forte, corajosa, imitando em tudo sua Mãe Imaculada”. Ao final o diretor pediu zelo no ensino da catequese e que no dia 8 de dezembro, no grande dia da Imaculada Conceição, houvesse uma numerosa Primeira Comunhão (Ata de 2 de agosto de 1913).

Nas reuniões regulares havia sempre um tema a ser trabalhado pelo diretor, que conduzia a orientação espiritual das moças. Setembro foi dedicado à reflexão das dores de Maria, sendo pedido às moças que amassem a Maria e a Deus, e que com fé obteriam resignação diante das dores da vida. A reunião foi finalizada

com a solicitação de que as crianças da catequese fossem preparadas para serem consagradas ao coração de Maria, e elas como instrumentos, as levariam ao seu Filho (Ata de 6 de setembro de 1913).

O mês de outubro, dedicado à Nossa Senhora do Rosário, o tema escolhido foi a moda. As jovens foram exortadas a vestirem-se com modéstia, imitando a Virgem Imaculada e os santos que se “trajavam com toda simplicidade e candura”. Se há uma exortação, não significa um simples lembrete de comportamento, e sim uma advertência. Foi-lhes solicitado a rezar do terço diariamente, a propagarem a devoção ao Rosário e a fazer pequenos sacrifícios. Destaque especial para a honra com que foram agraciadas, passando a fazer parte da Prima Primária de Roma “lucrando todas as indulgências concedidas às Pias Uniões” (Ata de 4 de outubro de 1913).

O mês transcorreu, e a Pia União auxiliou a Irmandade do Santíssimo, com a reza do terço e a exposição do Santíssimo Sacramento, ficando responsáveis, também, pelo coro na celebração. A partir daqui se percebe o aparecimento de outro desdobramento de suas funções, a preparação das crianças para a liturgia, assumindo a condução da Associação dos Santos Anjos, solicitada pelo cônego Bento da Cunha e instituída a 2 de outubro de 1913 (A REAÇÃO, 1946, p. 85).

Os preparativos para o mês de dezembro foram iniciados na reunião extraordinária de outubro, com organização de comissões para arrecadação de prendas junto ao comércio. A Comunhão seria realizada na véspera, no dia 8 aconteceria a recepção das novas Filhas de Maria, que foram avaliadas previamente pelo diretor e pelas Filhas de Maria. Também deveriam ser preparadas a novena e a quermesse (Ata de 27 de outubro de 1913). Assim, no dia 7 de dezembro 142 crianças receberam a Primeira Comunhão, e no dia 8, ocorreu a missa pela manhã com a entrega de insígnias e diplomas para as novas Filhas de Maria, e 184 pobres foram assistidos. A procissão saiu às quatro da tarde “tomando parte grandes elementos oficiais, associações católicas, colégios e grande multidão de fiéis” (Livro Tombo de 1913).

Na reunião de avaliação dos festejos, o tema escolhido para reflexão foi o da pureza e virtude de Maria, pedindo o diretor que “todas as Filhas de Maria devem esforçar-se por adquirir, imitando assim sua Mãe Imaculada”. O Cônego aconselhou que deveriam trocar os romances pela leitura do Evangelho, e exortando-as, proibiu de frequentarem bailes de carnaval, sob pena de serem riscadas da Pia União (Ata de 3 de janeiro de 2014). Esse grupo de moças nos pareceu numa busca constante pelo aprimoramento espiritual. Estavam envolvidas em inúmeras atividades ligadas diretamente à sua função ou em outras que lhes foram delegadas ao longo dos anos que se seguiram. Consegui mapeá-las até o início da década de 1950. viviam em função da Igreja, permanecendo solteiras, a castidade era sua grande virtude. As

que se casavam deixavam o grupo.

Destacarei aqui algumas delas. Maria de Miranda Leão tinha 26 anos na ocasião da fundação, presidiu a Pia União de 1913 a 1940, voltando a dirigi-la de 1942 a 1951. Ela também esteve inserida em outros projetos sociais, como as Damas de Caridade, que dedicava especial atenção aos doentes. Acompanhou o movimento pelo sufrágio feminino no Brasil, tornando-se uma das fundadoras da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF), seção Amazonas em 18 de dezembro de 1932. Ajudou a organizar atividades de sensibilização das mulheres para o alistamento eleitoral, participando de todos os eventos promovidos pela FBPF na década de 1930 (SCHUMANHER, 2000, p.). Foi eleita, em 1935, deputada estadual, ficou conhecida pelo título de mãezinha, considerada a primeira assistente social do Amazonas (CAMPOS, 2010, p. 127).

Dois aspectos pareceram reveladores da espiritualidade almejada. A primeira situação é a resignação diante da morte. Henedina, falecida em 1914, e Rosalina, falecida em 1925, que contraíram tuberculose, e diante do sofrimento e da morte, confortaram as famílias diante do inevitável. Henedina, deixou por escrito seu voto de perpétua virgindade, em forma de poesia ‘amar e sofrer’. Na certeza de uma vida de entrega, em meio ao choro e a esperança do céu, as Filhas de Maria entoaram ‘Com Minha Mãe Estarei’, na despedida definitiva desta vida (Livro de Inscrição das Filhas de Maria, 1913-1919).

O outro aspecto está associado ao seu carisma principal, doação de corpo e alma, tendo sempre por modelo a Virgem Imaculada. Elas pareciam querer mais, e para tanto era necessário a entrega total, e assim algumas responderam ao chamado dando outro passo: Ida, a mais nova das fundadoras, entrou no noviciado em 1920, na Congregação de Santa Doroteia, sempre “cumpridora assídua dos deveres de Filha de Maria, era o exemplo de suas irmãs espirituais”. Izabel, ingressou na Congregação do Bom Pastor em 1928, na Bahia, após os votos definitivos foi enviada para Portugal. Luiza ingressou na Congregação das Filhas de Maria Auxiliadora em 1932, e fez os votos perpétuos em 1938. (Livro de Inscrição das Filhas de Maria, 1913-1919)

Ao longo das décadas que se seguiram, a Pia União se expandiu pela Diocese de Manaus, funcionando como uma verdadeira congregação, exigindo disciplina e formação de todas as suas agregadas. As moças que desejassem ingressar na associação, eram classificadas inicialmente como pretendentes, depois passavam por um período de aspirantado, com duração de pelo menos 6 meses, recebendo a formação adequada e todas as informações sobre as atividades que iriam desenvolver. Eram, assim, instruídas adequadamente para assumirem o grande compromisso de serem Filhas de Maria. E no dia da grande solenidade, as insígnias e os diplomas eram o grande símbolo de um voto de entrega, prometendo estarem sempre com a

Virgem Imaculada.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Lucelia de. “**O dogma não muda, mas debes vivê-lo no dia de hoje e não no de ontem**”: Tempo, Modernidade e Tradição na pauta das Filhas de Maria (1915-1965). III Seminário de História Nacional e História Contemporânea – Brasil: autoritarismo, cultura política e direitos humanos. Universidade Regional do Cariri – URCA, Crato-CE, 2018.

BRION, Ioneide Maria Piffano. **As Filhas de Maria: uma história social da Pia União**. Dissertação de Mestrado, Juiz de Fora, 2009.

CAMPOS, Luciane Maria Dantas. **Trabalho e Emancipação**: um olhar sobre as mulheres de Manaus (1890-1940). Manaus: UFAM, Dissertação de Mestrado, 2010.

COSTA, Heloisa Lara Campos da. **As mulheres e o poder na Amazônia**. Manaus: EDUA, 2005.

FIROLAMO, Giovanni. **As Ciências das Religiões**. São Paulo: Paulos, 1999.

LE GOFF, Jacques. **Em Busca da Idade Média**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

LEMAITRE, Nicole; QUINSON, Marie-Thérèse e SOT, Veronique. **Dicionário Cultural do Cristianismo**. São Paulo: Loyola, 1999.

MACIEL, Elisângela. “**Igreja de Manaus, porção da Igreja Universal**”: a diocese de Manaus vivenciando a Romanização (1892-1926). 2014.

MURAD, Afonso Tadeu. **Maria, toda de Deus e tão humana**: compêndio de mariologia. São Paulo: Paulinas; Santuário, 2012.

PELIKAN, Jaroslav. **Maria através dos séculos**: seu papel na história da cultura. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

PIO IX. *Ineffabilis Deus*. 1854. In: **Documentos da Igreja**. Paulos, 1999.

PIO IX. *Ubi Primum Nullis*. 1849. In: **Documentos da Igreja**. Paulos, 1999.

RIBEIRO, Sylvia Aranha de Oliveira. **Vida e morte no Amazonas**. São Paulo: Loyola, 1991.

RAMOS, Dom Alberto Gaudêncio. **Cronologia Eclesiástica da Amazônia**. 1952.

SCHUMANHER, Schuma e BRAZIL, Érico Vital. **Dicionário Mulheres do Brasil**: de 1500 até a atualidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

TEMPORELLI, Clara. **Maria, mulher de Deus e dos pobres**: releitura dos dogmas marianos. São Paulo: Paulus, 2010.

VIEIRA, Dilermando Ramos. **O Processo de Reforma e Reorganização da Igreja no Brasil**. Aparecida, São Paulo: Santuário, 2007.

O DESAFIO DE PESQUISAR O ACERVO DAS ORDENS RELIGIOSAS FEMININAS EM PORTUGAL

Data de aceite: 27/01/2020

Data de submissão: 01/11/2019

Tatiane de Jesus Chates

Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia (Uneb)
Salvador - Bahia

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/6570371600578777>

* Artigo originalmente publicado nos Anais do 30º Simpósio Nacional de História.

RESUMO: Esta comunicação pretende apontar algumas possibilidades de investigação, relacionadas com o inexplorado acervo das ordens religiosas femininas que foram extintas em Portugal ao longo do século XIX. Tendo um fim diferenciado em comparação com as ordens religiosas masculinas, que foram sumariamente extintas a partir do decreto promulgado em 1834, as ordens religiosas femininas foram encerrando aos poucos, à medida em que suas últimas freiras/monjas iam morrendo. Quiçá em função deste “fim” que se prolongou por quase um século, o acervo de tais ordens religiosas foi dispersamente reunido. A análise das práticas conventuais, do perfil socioeconômico das freiras, dos seus níveis de letramento, das mensagens que redigiam, das diferenças existentes entre as mais diversas ordens

religiosas são alguns dos caminhos sugeridos. A história das mulheres, campo da historiografia contemporânea, lança mão de exemplos de mulheres que se tornaram intelectuais no cotidiano dos conventos. Ao resgatar a história dos mosteiros/conventos femininos portugueses, se espera uma maior visibilidade destas mulheres, ainda que silenciosamente se portassem.

PALAVRAS-CHAVE: História de Portugal. Século XIX. Acervo das ordens religiosas femininas extintas.

THE CHALLENGE OF RESEARCHING THE COLLECTION OF WOMEN'S RELIGIOUS ORDERS IN PORTUGAL

ABSTRACT: This paper intends to point out some research possibilities related to the unexplored collection of female religious orders that became extinct in Portugal during the 19th century. Having a different end compared to the male religious orders, which were summarily extinguished from the decree promulgated in 1834, the female religious orders gradually closed down as their last nuns died. Perhaps because of this “end” that lasted for almost a century, the collection of such religious orders was dispersed. The analysis of the conventual practices, the socioeconomic profile of the nuns, their literacy levels, the messages they wrote,

the differences between the various religious orders are some of the suggested ways. The history of women, field of contemporary historiography, makes use of examples of women who became intellectuals in the daily life of convents. By rescuing the history of the Portuguese female monasteries/convents, we expect greater visibility of these women, even if they quietly behaved.

KEYWORDS: History of Portugal. Nineteenth century. Collection of extinct female religious orders.

1 | INTRODUÇÃO

Estudar os mosteiros\conventos femininos em Portugal não é uma atividade nova. Dotada de um grande acervo eclesiástico, a paisagem lusitana inspirou\la muitos\as escritores\as, desde as mais remotas gerações. Exemplos não faltam entre os\as cronistas conventuais, cujo testemunho sobrevive até à atualidade. Crônicas relativas ao reinado de Afonso Henriques permanecem guardadas no Mosteiro de Santa Cruz de Coimbra a lembrar das grandezas do país ora em formação. A atividade da escrita, associada por sua vez às freiras e às monjas permite contrapor outros paradigmas consolidados. Se é verdade que muitas feiticeiras eram mulheres, muitas freiras também o foram. Pensar história da ciência, história da leitura, história da religião sem a devida correspondência com a história das mulheres denotaria uma tarefa no mínimo temerária.

2 | O ACERVO DAS ORDENS RELIGIOSAS FEMININAS E O CENÁRIO OITOCENTISTA PORTUGUÊS

As origens da extinção das ordens religiosas podem ser encontradas no período anterior ao século XIX, nas ações de expulsão jesuítica perpetradas pelo Marquês de Pombal (Ramos, 2007, p. 35; Dias, 2007, p. 55). Neste contexto, a *Junta do Exame do Estado Actual e Melhoramento Temporal das Ordens Regulares*, criada para ser comissão temporária em 1789, direcionou-se mais para questões individuais do que para a resolução dos problemas estruturais das ordens religiosas portuguesas. Sua existência se encerrou em finais de 1829 por ordem de D. Miguel, foi restaurada em agosto de 1833 por D. Pedro IV e interrompida definitivamente em 10 de outubro de 1834. A racionalização de recursos, a contenção nos gastos, o equilíbrio entre o número de casas e o número de religiosos\as, a moralização de hábitos e o respeito por compromissos sociais assumidos, especialmente em relação à reestruturação do ensino, foram alguns de seus objetivos (Abreu, 2004). A extinção das ordens religiosas teve como uma das balizas temporais a publicação dos decretos de agosto de 1833 e de maio de 1834, no primeiro caso com a proibição dos noviciados e no segundo

caso com o encerramento sumário das ordens religiosas regulares masculinas e com o encerramento paulatino das ordens religiosas regulares femininas, a ocorrer à medida em que fossem morrendo as últimas monjas\freiras dos mosteiros\conventos.

A transferência de livros das bibliotecas conventuais para as bibliotecas públicas não representou apenas a secularização de bens eclesiásticos, simbolizou uma mudança de paradigmas, dos signos sob as quais estava submersa a sociedade portuguesa, nos estertores do Antigo Regime. Para arrecadação e inventariação das livrarias conventuais, o Depósito das Livrarias dos Extintos Conventos (DLEC) foi criado com esta finalidade (Barata, 2011). O longo processo que resultou na fusão entre este órgão e a Biblioteca Nacional de Lisboa, consoante a constituição de uma comissão independente no Porto, responsável também pelo surgimento da Biblioteca Pública do Porto, descortina as histórias que ainda precisam ser contadas, como o processo de arrecadação das livrarias dos conventos femininos, ocorrido entre 1887 e 1906 (Barata, 2003, p. 143). Para efeito ilustrativo, as religiosas do Mosteiro de São Bento de Avé-Maria possuíam, em sua quase totalidade, obras religiosas em suas celas (Loureiro, 1994, p. 64).

Poucos são os trabalhos que lançam luzes sobre o destino de religiosos\as após os decretos de 1833 e de 1834. Como exemplo, o cotidiano dos frades egressos das ordens regulares residentes no Alto Minho do século XIX se voltou para a dedicação ao ensino doméstico, ministrado em suas próprias casas, ou para a dedicação ao funcionalismo público, muitos tendo sido aí absorvidos, na faixa etária dos 21 aos 25 anos, instrumentalizando portanto os ganhos culturais que os concelhos receptores tiveram, ao ter sua vida sócio-econômica incrementada por profissionais tão qualificados (Rodrigues, 2004). O exílio imposto ao Fr. José da Sacra Família, em virtude de suas relações com D. Miguel, também permite pensar alguns destes destinos (Marques, 2007, p. 79). Dada a clandestinidade associada ao funcionamento de muitas destas ordens religiosas, os governadores civis dos distritos foram convocados para informar a existência de “instituições religiosas de ordens regulares”, registros posteriormente enquadrados em um formulário específico. Hintze Ribeiro fez o levantamento de 56 associações religiosas entre 1901 e 1910, oficialmente publicadas no *Diário de Governo*. O objetivo maior seria a secularização das congregações, no bojo das repercussões do caso Calmon (Villares, 1995).

Outros trabalhos analisam os meandros políticos do século XIX. O posicionamento político do padre Marcos, como um romântico injustiçado por escolher o caminho do diálogo entre clericalismo e liberalismo político, termo preferível ao liberalismo filosófico e\ou tolerância teológica, incompatíveis com as práticas cristãs. Tendo vivenciado o período romântico de despertar das nações europeias, o padre Marcos teria sido um aliado de D. Pedro IV e contribuído para a publicação dos decretos de agosto de 1833, que proibiam os noviciados. A situação de penúria em

que viviam muitas ordens regulares aparecia frequentemente como justificativa para a aprovação de diversos setores da Igreja às medidas de austeridade econômica. Esta é uma das leituras possíveis que permite entender a instalação da *Junta do Exame do Estado Actual e Melhoramneto Temporal das Ordens Regulares* em 1789 (CARROMEU, 2007-2008). Para a compreensão do panorama político no século XIX, se faz necessária a utilização de periódicos. De existência efêmera (1820-1823), o jornal *Astro da Lusitânia* conseguiu reunir as ambiguidades e os conflitos da sociedade portuguesa, e da sociedade portuense em especial. As contestações ao poder eclesiástico abundavam no contexto de agravamento da situação econômica do país. A necessária liberdade de opinião e de imprensa afirmava-se como condição premente para a sobrevivência do jornal. A progressiva secularização das ordens religiosas adviria da visualização dos malefícios proporcionados ao Reino tanto pelas Ordens Religiosas quanto pela Inquisição e pela Intolerância Religiosa. No jornal *Astro da Lusitânia*, não é, contudo, colocada em xeque a religião católica (Pinheiro, 2004). A análise do panorama político no século XIX através de periódicos também pode ser feita através do inventário da imprensa católica entre 1820 e 1910 (Azevedo e Ramos, 1991). A imprensa periódica oitocentista proporcionou ainda uma maior visibilidade das lutas das mulheres. Uma outra possibilidade de estudos históricos se abre ao desvelar as notícias publicadas correntemente ao período em tela, por meio da produção intelectual feminina (Lopes, 2009).

Para uma revisão historiográfica do que se produziu no campo da história das mulheres em Portugal, a baliza temporal proporcionada pela Revolução dos Cravos em 1974 representaria uma perspectiva ímpar de investigação (Vaquinhas, 2002). A viragem dos anos 1850\1870 aparece como um período a que se tem poucas fontes para o estudo da história das mulheres, muito embora neste momento haja o despontar dos feminismos. Para o estudo do século XIX, a partir do discurso religioso sobre as mulheres, existem ainda algumas fontes indiretas (Vaquinhas, 2002). A associação entre feminismos e republicanismos nascentes torna-se uma alternativa de fácil apreensão.

3 | ORDENS RELIGIOSAS FEMININAS: ALGUMAS POSSIBILIDADES DE INVESTIGAÇÃO

Muitos trabalhos acadêmicos já se debruçaram sobre os mosteiros\ conventos femininos, nas suas mais diversas áreas disciplinares, desde os escritos historiográficos até os ensaios sociológicos. Em um destes ensaios sociológicos, pode ser encontrada a definição de instituição total, segundo a qual os mosteiros\ conventos estariam aí inseridos: “Uma instituição total pode ser definida como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação

semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada” (Goffman, 2003, p. 11). Os mosteiros\conventos, por sua vez, não são todos iguais, a observância de uma ordem religiosa ou outra cria diferenças substantivas em seus ideários. Tal fato ajudaria a entender as predileções históricas de algumas classes sociais por tal ordem regular religiosa, em detrimento de outra: “Mais tarde, sobretudo desde meados de Duzentos, começará a implantação dos conventos de Dominicanos e Franciscanos (Clarissas na sua dimensão feminina); neste último caso, as clarissas serão muito mais procuradas pela nobreza do que as domínicas” (Sottomayor-Pizarro, 2015, p. 37).

As atividades desempenhadas pelas monjas\freiras nem sempre foram benquistas. No mundo feudal, de escassez de toda espécie de recursos, muitos trovadores expressaram o seu desapontamento com o recrutamento de mulheres para a vida monástica-conventual. Embora em uma atitude de vassalo perante o senhor Deus, o estranhamento e a desconfiança permitem entender o porquê de determinados trovadores visualizarem o monacato feminino como uma desfeita incompreensível, pois “porquanto Deus, em vez de servir e louvar as donas, as escondia atrás das paredes do mosteiro não cuidando delas” (Oliveira, 2015, p. 20). Possível explicação para uma posterior descrença trovadoresca.

Outras foram as interpretações feitas por estudiosas\os na atualidade, em relação à importância de mosteiros\conventos para a vida das mulheres. Considerados como “a grande escola” para as mulheres que desejassem uma maior instrução, uma maior consciência de sua feminilidade, por habitarem, ainda que temporariamente, em lugar distante do controle masculino no século (Leal, 2015, p. 16). O isolamento destas mulheres se utilizava de um recurso também comum aos espaços monásticos-conventuais masculinos, o claustro. Palavra, cuja origem auxilia na tarefa de entendimento das práticas religiosas regulares. Força centrípeta da arquitetura monástico-conventual, inicialmente fazia referência a todo o complexo de uso religioso, incluídas as casas e áreas adstritas. “Todavia, na Idade Média o termo começou a aplicar-se mais concretamente ao espaço geralmente quadrangular e porticado, em volta do qual todas as dependências monásticas se foram desenvolvendo” (Borges, 2006, p. 63). Ou seja: “Este conjunto de construções, agrupadas em quadrilátero e unidas entre si pelas naves do claustro é que constituía o mosteiro propriamente dito” (Borges, 2006, p. 64).

As mulheres vocacionadas para as atividades religiosas não se limitariam, tão somente, para mosteiros\conventos. Havia outras formas de vivenciar os sentimentos místicos. Os recolhimentos simbolizavam, pois, algumas destas alternativas. O Recolhimento da Rainha Santa Isabel do Anjo, localizado no Porto, tendo acolhido meninas órfãs, jovens donzelas e mulheres, viúvas e\ou casadas, tinha por princípios

a educação e a regeneração baseadas em “estratégias formativas do corpo e da alma”, após um período específico de internamento (Jesus, 2009, p. 67). Possuía alguns objetivos e rotinas pré-estabelecidos: “Para educar e corrigir mulheres, o quotidiano dos recolhimentos organizou-se segundo os modelos conventuais, onde as horas do dia, desde o levantar até ao adormecer, eram ritmadas pelas actividades religiosas. A santidade pessoal era o caminho a seguir por cada recolhida.” (Jesus, 2009, p. 72). Uma outra forma de vivenciar os sentimentos religiosos dizia respeito às beatas. Mulheres que não podiam casar nem fazer parte de um mosteiro\convento, por não encontrar pretendentes para o matrimônio e não possuir recursos financeiros para o dote exigido nas casas religiosas (Tavares, 2009, p. 89).

As beatas, detentoras da fama pública de santidade, incorriam não raras vezes no descumprimento do sexto mandamento e na adesão de práticas heréticas. Quanto ao domínio do casamento, o posicionamento católico pós-trento “reiterou todos os cânones do matrimônio, defendendo o seu carácter sacramental e repisando o princípio do consenso: é a vontade livremente expressa que cria o vínculo matrimonial” (Mota, 2009, p. 103-104). Trazendo o matrimônio para a esfera pública ao deslegitimar os casamentos clandestinos, através do decreto *Tam etsi*, a Igreja enfatizaria a sua natureza livre e voluntária. Estas características favoreceriam as mulheres, ainda que não houvesse intencionalidade. Mulheres também aparecem como fundadoras de mosteiros\conventos: “Genoveva Maria do Espírito Santo (1732-1821), fundadora não institucional do Real Mosteiro do Desagravo de Vila Pouca da Beira” (Jacquinet, 2015, p. 125). Não somente fundadora, mas também mantenedora: “a Genoveva se deveria não só a iniciativa da fundação do Mosteiro de Vila Pouca, quanto a garantia da sua sustentabilidade material” (Jacquinet, 2015, p. 128).

Muitas monjas\freiras demonstravam a posse de dotes artísticos: “Do mosteiro das Chagas chegaram até nós dois nomes de freiras artistas, que se dedicaram à arte da pintura e da escultura: a irmã Maria dos Anjos e a irmã Maria da Cruz” (Eusébio, 2009, p. 127). Outras, destacaram-se pela escrita de crônicas históricas, testemunhos que ficaram para a posteridade. Os relatos das freiras do Convento de Santa Clara de Vila do Conde acerca das vicissitudes do aqueduto de Santa Clara, da barca de passagem à ponte de pedra sobre o Rio Ave, da epidemia de 1837, da memória da imagem milagrosa da Senhora do Amparo, das notícias sobre as Invasões Francesas e das visitas pastorais do arcebispo D. João Crisóstomo de Amorim Pessoa (Marques, 2009). Tais relatos constituem “as interessantes informações que as ‘cronistas’ ou simples ‘escrivãs’ do Mosteiro, como elas se designam, nos deixaram” (Marques, 2009, p. 136). Relatos também poéticos como os de autoria de Maria de Mesquita Pimentel, religiosa do Mosteiro de São Bento de Cástris (Conde, 2015).

3.1 Escrita monástico-conventual feminina

Nos espaços monástico-conventuais, mulheres também tiveram oportunidades de manter contato com a cultura letrada de sua época. Além do acervo das bibliotecas que aí se encontravam, a escrita das crônicas monásticas por vezes era uma atividade feminina. Assim, explorar o universo de algumas destas crônicas, escritas entre o século XVII e o século XVIII, possibilitaria o entendimento de diferenças estabelecidas entre a oralidade e a cultura letrada para que se perceba que boa parte das crônicas escritas pelas mulheres foram escritas para serem lidas, dada a frequência e participação nos coros. Diferentemente dos homens, o domínio da linguagem escrita representaria para elas mais um instrumento de socialização proporcionado pela leitura em grupos. Espaços de atuação, portanto, distintos para homens e para mulheres (Bellini, 2010).

Nas escritas monástico-conventuais femininas, emergem alguns problemas. O anonimato dos textos, a limitação de edições, a abundância de manuscritos, publicação após a morte da autora, intencionalidade de escrita com finalidades de anátecer um determinado mosteiro\convento, e sua respectiva ordem religiosa, de beatificar ou santificar a autora monástico-conventual ou de valorizar os escritos de fundação (Santos, 2015, p. 25). Como exemplo, surge a dificuldade em precisar a autoria do *Sermão do Glorioso Santo Aleixo, escrito pelo singular engenho de uma senhora religiosa do Convento de Nossa Sr.^a da Esperança desta cidade de Lisboa no ano de 1699*. Por se tratar de um sermão escrito por uma religiosa do Convento de Nossa Sr.^a da Esperança, existiriam duas possibilidades de autoria, direcionadas para Soror Maria do Céu e Soror Maria Madalena da Glória (Morujão, 2015, p. 67). A mesma problemática foi verificada no Mosteiro de Jesus de Aveiro: “Não se sabe ao certo a quem coube a tarefa de compor a *Crónica da Fundação do Mosteiro de Jesus*, mas não resta qualquer espécie de dúvida quanto à sua autoria feminina” (Moiteiro, 2015, p. 39-40). A autoria do *Sermão do Glorioso Santo Aleixo, escrito pelo singular engenho de uma senhora religiosa do Convento de Nossa Sr.^a da Esperança desta cidade de Lisboa no ano de 1699*, mediante uma análise acurada poderia ser atribuída à Soror Maria do Céu, em função desta desempenhar no momento de escrita do Sermão a função de Mestra de Noviças. Desta forma, a sua escrita revelaria os objetivos de formação destinada para um público feminino e restrito, emoldurada pela basilar escolha hagiográfica (Morujão, 2015, p. 70).

Estudos sobre Soror Maria do Céu e Soror Madalena da Glória permitem visualizar algumas ficções narrativas da literatura barroca, caracterizadas pela alegoria moral, gênero importante que evidencia os caminhos trilhados pela instrução religiosa conventual (Augusto, 2009). A escrita de monjas\freiras geralmente era dubiamente considerada: “Quer no exterior quer no interior dos conventos, coexistem, em suma,

duas atitudes de sinal contrário, relativamente ao exercício da escrita por parte das religiosas: o apreço e a desconfiança, a necessidade e a condenação” (Morujão, 2009, p. 62). Seja através dos sermões, das poesias conventuais ou das crônicas fundacionais, a produção de monjas\freiras representa fontes históricas fundamentais para a compreensão de uma determinada época: “Os comentários tecidos nas micro-biografias que proliferam nas crônicas das ordens religiosas apresentam-se significativos da sensibilidade da época à prática literária das religiosas e ainda do sentimento de algumas destas face à sua própria produção” (Morujão, 2009, p. 64).

Elocubrações teológicas também podem ser encontradas nas escritas monástico-conventuais femininas: “Do texto autobiográfico de Joana de Jesus emerge um conceito que se me afigura novo no contexto místico e filosófico: a noção de ânsias amorosas” (Serrado, 2015, p. 50). Tal noção é assim explicada: “as ânsias são um fenómeno teo-erótico, físico e espiritual. Ela não consegue respirar (o ar do mundo), não consegue mover-se, o seu corpo contrai-se. Neste estado, a alma recolhe-se ao estado em que as imagens do mundo desaparecem, e o conhecimento divino se lhe pode revelar” (Serrado, 2015, p. 60). Construções interpretativas várias decorrentes das possibilidades de leituras, que podem ser verificadas pelas marcas nos livros de pertença de religiosas e recolhidas (Campos, 2015, p. 111).

Ao desmistificar as distâncias existentes entre século e clausura no Mosteiro de Santa Clara do Porto, a clausura era uma regra imposta mais aos mosteiros\ conventos femininos do que aos mosteiros\ conventos masculinos, sobrepondo os votos de pobreza, obediência e humildade. Ao demonstrar, a partir da comparação dos livros de entradas com os livros de saídas, que os grandes intervalos de tempo vivenciados pelas religiosas fora dos mosteiros\ conventos, aliados à presença cada vez mais constante de seculares dentro destes espaços, indicariam formas de vida menos marcadas entre os dois campos considerados, o século e a clausura. A educação de meninas também contribuiria para uma vivência regular menos rígida (Fernandes, 1995). Parte das causas que concorreram para o término das atividades do mosteiro de Madre de Deus de Monchique no segundo quartel do século XIX pode ser visualizada no artigo de Maria Eugénia Fernandes. Ao dividir os mosteiros do Porto entre aqueles que tinham uma certa pujança, tais como Santa Clara e São Bento de Avé Maria, e aqueles em franco declínio, como o Mosteiro de Madre de Deus de Monchique, a autora interroga sobre os motivos do desaparecimento deste e descortina a dependência desta instituição em relação à Companhia Geral da Agricultura das Vinhas do Alto Douro, que realizava pagamentos pelo aluguel dos armazéns de Monchique. O Mosteiro de Madre de Deus de Monchique funcionou até agosto de 1834. Possíveis fontes de consulta para o estudo de conventos\ mosteiros são encontrados também em livros de registros de noviciados, de profissões e de óbitos, além de escrituras de contrato de dote para entrada no noviciado em

conventos femininos (Fernandes, 1993).

3.2 Mosteiros\conventos femininos no distrito do Porto no século XIX

Reduto das Revoluções Liberais do século XIX, o Porto enseja uma possibilidade ímpar para o estudo da extinção das ordens religiosas regulares femininas. Entender quais as suas motivações políticas, assim como os reflexos desta medida no cotidiano portuense, significa uma tarefa fundamental para o estudo do século XIX. De acordo com a tabela 1, em 1834 existiam 10 (dez) mosteiros\conventos femininos no distrito do Porto. Embora as delimitações distritais estivessem ainda em formação, esta foi a terminologia utilizada por Barata (2003). Este autor também pondera a respeito da data de fundação de muitos dos mosteiros\conventos citados, em virtude da ocorrência de segundas ou terceiras fundações, re-fundações.

| LOCALIDADE | ORDEM RELIGIOSA | INVOCACÃO | FUNDAÇÃO | DISTRITO |
|---------------------------------|--------------------------|----------------------------|----------|----------|
| 1. Amarante | Franciscanos | Santa Clara | 1226 | Porto |
| 2. Arrifana de Sousa (Penafiel) | Conceição de Maria | Nossa Senhora da Conceição | 1716 | Porto |
| 3. Miragaia | Franciscanos | Madre de Deus | 1533 | Porto |
| 4. Porto | Bentos (Benedictinos) | Salvador do Vairão | 1110 | Porto |
| 5. Porto | Bentos (Benedictinos) | São Bento | 1518 | Porto |
| 6. Porto | Bentos (Benedictinos) | São Bento | 1550 | Porto |
| 7. Porto | Carmelitas Descalços | São José e Maria | 1704 | Porto |
| 8. Porto | Franciscanos | Santa Clara | 1256 | Porto |
| 9. Vila do Conde | Franciscanos | Santa Clara | 1317 | Porto |
| 10. Vila Nova de Gaia | Dominicanos (Pregadores) | Corpus Christi | 1345 | Porto |

TABELA 1: MOSTEIROS\CONVENTOS FEMININOS NO DISTRITO DO PORTO EXISTENTES EM 1834

Fonte: BARATA, Paulo J. S. Os livros e o liberalismo: da livraria conventual à biblioteca pública: uma alteração de paradigma. Lisboa: Biblioteca Nacional, 2003.

A partir da tabela 1, também pode-se observar a predominância da ordem franciscana, com 4 (quatro) conventos, e da ordem beneditina, com 3 (três) mosteiros. Juntas elas representam 70% dos mosteiros\conventos considerados. Os 3 (três) mosteiros\conventos restantes dividem-se, respectivamente, entre a ordem dominicana, a ordem concepcionista e a ordem dos carmelitas descalços. A fundação destas casas religiosas distribui-se entre o século XII e o século XVIII.

| LOCALIDADE | ORDEM RELIGIOSA | INVOCAÇÃO | FUNDAÇÃO | DISTRITO |
|------------|-------------------------|----------------------------|----------|----------|
| 1. Porto | Congregação da Oliveira | Nossa Senhora da Conceição | 1679 | Porto |
| 2. Porto | Congregação da Oliveira | | | Porto |

TABELA 2: RECOLHIMENTOS FEMININOS NO DISTRITO DO PORTO EXISTENTES EM 1834

Fonte: BARATA, Paulo J. S. Os livros e o liberalismo: da livraria conventual à biblioteca pública: uma alteração de paradigma. Lisboa: Biblioteca Nacional, 2003.

Quanto aos recolhimentos femininos, havia no distrito do Porto 2 (dois) recolhimentos em 1834, conforme pode ser observado na tabela 2. Ambos da ordem religiosa da Congregação da Oliveira, segundo informações de Barata (2003).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os/as estudiosos/as tendem a dividir suas atenções para o cenário oitocentista português, sob os reflexos do liberalismo, ou para as ordens religiosas regulares femininas, e suas práticas de escrita monástico-conventuais. As análises liberais sobre as ordens religiosas regulares femininas são parcamente estudadas, e representa por isto um desafio epistêmico e de tal forma rico.

REFERÊNCIAS

ABREU, Laurinda. Um parecer da Junta do Exame do Estado Actual e Melhoramneto Temporal das Ordens Regulares nas vésperas do decreto de 30 de Maio de 1834. In: SILVA, F. Ribeiro da; CRUZ, M. Antonieta; RIBEIRO, J. Martins; OSSWALD, H. **Estudos em homenagem a Luís António de Oliveira Ramos**. Volume I. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 117-130, 2004.

AUGUSTO, Sara. As histórias de Preciosa, Peregrina e Angélica ou as metamorfoses da alma. In: MARQUES, Maria Alegria Fernandes (coord.). **Mulher, Espírito e Norma – Actas do IV Encontro Cultural de São Cristóvão de Lafões**. Associação dos Amigos do Mosteiro de São Cristóvão de Lafões: São Cristóvão de Lafões, pp. 31-48, 2009.

AZEVEDO, Joaquim; RAMOS, José. Inventário da Imprensa Católica entre 1820 e 1910. **Lusitânia Sacra**. II Série, tomo 3, Lisboa, pp. 215-264, 1991.

BARATA, Paulo J. S. **Os livros e o liberalismo: da livraria conventual à biblioteca pública: uma alteração de paradigma**. Lisboa: Biblioteca Nacional, 2003.

BARATA, Paulo J. S. As livrarias dos mosteiros e conventos femininos portugueses após a sua extinção: uma aproximação a uma história por fazer. **Lusitânia Sacra**. II Série, tomo 24, Lisboa, pp. 125-152, 2011.

BELLINI, Lúgia. Cultura escrita, oralidade e gênero em conventos portugueses (séculos XVII e XVIII). **Tempo (online)**. vol. 15, n. 29, pp. 211-233, 2010.

BORGES, Nelson Correia. Arquitectura de Cister na Época Moderna. O *claustro*: força centrípeta

nos espaços da vida comunitária. In: MARQUES, Maria Alegria Fernandes (coord.). **As Beiras e a presença de Cister: Espaços, Património edificado, Espiritualidade – Actas do I Encontro Cultural de São Cristóvão de Lafões**. Sociedade do Mosteiro de São Cristóvão de Lafões: São Cristóvão de Lafões, pp. 63-70, 2006.

CAMPOS, Fernanda Maria Guedes de. Vidas exemplares femininas nas leituras do Convento de Santo Alberto, Lisboa (século XVIII). In: FONTES, João Luís; ANDRADE, Maria Filomena; MARQUES, Tiago Pires (coords.). **Vozes da vida religiosa feminina: experiências, textualidades e silêncios (séculos XV-XXI)**. Lisboa: Centro de Estudos de História Religiosa\Universidade Católica Portuguesa, pp. 107-124, 2015.

CARROMEU, Francisco. O romantismo político do padre Marcos (1820-1851). **Lusitânia Sacra**. II Série, tomo 19-20, Lisboa, pp. 15-40, 2007-2008.

CONDE, Antónia Fialho. Expressões de religiosidade e misticismo no *jardim fresco e ameno* de S. Bento de Cástris. In: FONTES, João Luís; ANDRADE, Maria Filomena; MARQUES, Tiago Pires (coords.). **Vozes da vida religiosa feminina: experiências, textualidades e silêncios (séculos XV-XXI)**. Lisboa: Centro de Estudos de História Religiosa\Universidade Católica Portuguesa, pp. 91-106, 2015.

DIAS, Geraldo J. A. Coelho. A “monacofobia” ao tempo do Liberalismo e a situação dos egressos beneditinos. In: MARQUES, Maria Alegria Fernandes (coord.). **Perspectivas do Portugal Contemporâneo: as ordens religiosas, da extinção à herança – Actas do II Encontro Cultural de São Cristóvão de Lafões**. Sociedade do Mosteiro de São Cristóvão de Lafões: São Cristóvão de Lafões, pp. 53-72, 2007.

EUSÉBIO, Maria de Fátima. Freiras artistas no Mosteiro das Chagas de Lamego. In: MARQUES, Maria Alegria Fernandes (coord.). **Mulher, Espírito e Norma – Actas do IV Encontro Cultural de São Cristóvão de Lafões**. Associação dos Amigos do Mosteiro de São Cristóvão de Lafões: São Cristóvão de Lafões, pp. 121-132, 2009.

FERNANDES, Maria Eugénia Matos. Os últimos dias de Monchique. **Revista da Faculdade de Letras**. II Série, Volume X, Porto, pp. 245-270, 1993.

FERNANDES, Maria Eugénia Matos. Século e clausura no Mosteiro de Santa Clara do Porto. **Revista de História – Centro de História da Universidade do Porto**. Volume XIII. Porto, pp. 139-177, 1995.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. 7ª edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.

JACQUINET, Maria Luísa. Vozes femininas na génese de institutos regulares: Genoveva Maria do Espírito Santo (1732-1821) e o Mosteiro de Vila Pouca da Beira. In: FONTES, João Luís; ANDRADE, Maria Filomena; MARQUES, Tiago Pires (coords.). **Vozes da vida religiosa feminina: experiências, textualidades e silêncios (séculos XV-XXI)**. Lisboa: Centro de Estudos de História Religiosa\Universidade Católica Portuguesa, pp. 125-138, 2015.

JESUS, Elisabete. *Corpus et anima*: a educação das recolhidas de Santa Isabel do Anjo (Porto, sécs. XVII e XVIII). In: MARQUES, Maria Alegria Fernandes (coord.). **Mulher, Espírito e Norma – Actas do IV Encontro Cultural de São Cristóvão de Lafões**. Associação dos Amigos do Mosteiro de São Cristóvão de Lafões: São Cristóvão de Lafões, pp. 67-83, 2009.

LEAL, Ivone de Freitas. As mulheres na vida religiosa portuguesa: fontes, itinerários e problemáticas. In: FONTES, João Luís, ANDRADE, Maria Filomena, MARQUES, Tiago Pires (coords.). **Vozes da vida religiosa feminina: experiências, textualidades e silêncios (séculos XV-XXI)**. Lisboa: Centro de Estudos de História Religiosa\Universidade Católica Portuguesa, pp. 11-21, 2015.

LOPES, Ana Maria Costa. Ousar lutar, ousar vencer. A imprensa periódica oitocentista como motor da promoção intelectual feminina. **Comunicação e Cultura**, no 7, pp. 39-48, 2009.

LOUREIRO, Olímpia Maria da Cunha. **O Livro e a Leitura no Porto no Século XVIII**. Porto: Centro de Estudos D. Domingos de Pinho Brandão\Fundação Eng^o António de Almeida, 1994.

MARQUES, João Francisco. O itinerário do egresso agostinho Fr. José da Sacra Família e a sua actuação contra-revolucionária no exílio. In: MARQUES, Maria Alegria Fernandes (coord.). **Perspectivas do Portugal Contemporâneo: as ordens religiosas, da extinção à herança – Actas do II Encontro Cultural de São Cristóvão de Lafões**. Sociedade do Mosteiro de São Cristóvão de Lafões: São Cristóvão de Lafões, pp. 73-81, 2007.

MARQUES, José. O mundo visto do “convento”: crónicas e memórias de freiras de Santa Clara de Vila do Conde, dos séculos XVIII e XIX. In: MARQUES, Maria Alegria Fernandes (coord.). **Mulher, Espírito e Norma – Actas do IV Encontro Cultural de São Cristóvão de Lafões**. Associação dos Amigos do Mosteiro de São Cristóvão de Lafões: São Cristóvão de Lafões, pp. 133-164, 2009.

MOITEIRO, Gilberto Coralejo. Texto e experiência religiosa feminina: estratégias discursivas hagiográficas no seio da observância dominicana portuguesa. In: FONTES, João Luís; ANDRADE, Maria Filomena; MARQUES, Tiago Pires (coords.). **Vozes da vida religiosa feminina: experiências, textualidades e silêncios (séculos XV-XXI)**. Lisboa: Centro de Estudos de História Religiosa\Universidade Católica Portuguesa, pp. 31-48, 2015.

MORUJÃO, Isabel. Sinais de fogo. Entre a voz e o silêncio: literatura e espiritualidade nos mosteiros femininos. In: MARQUES, Maria Alegria Fernandes (coord.). **Mulher, Espírito e Norma – Actas do IV Encontro Cultural de São Cristóvão de Lafões**. Associação dos Amigos do Mosteiro de São Cristóvão de Lafões: São Cristóvão de Lafões, pp. 51-66, 2009.

MORUJÃO, Isabel. Uma tipologia de quase silêncio. Um sermão de clarissa: texto e contexto. In: FONTES, João Luís; ANDRADE, Maria Filomena; MARQUES, Tiago Pires (coords.). **Vozes da vida religiosa feminina: experiências, textualidades e silêncios (séculos XV-XXI)**. Lisboa: Centro de Estudos de História Religiosa\Universidade Católica Portuguesa, pp. 63-89, 2015.

MOTA, Guilhermina. A Igreja, a Mulher e o Casamento no século XVIII. In: MARQUES, Maria Alegria Fernandes (coord.). **Mulher, Espírito e Norma – Actas do IV Encontro Cultural de São Cristóvão de Lafões**. Associação dos Amigos do Mosteiro de São Cristóvão de Lafões: São Cristóvão de Lafões, pp. 103-118, 2009.

OLIVEIRA, António Resende. O trovador e o monge. A ordem de Cister na canção trovadoresca galego-portuguesa. In: MARQUES, Maria Alegria Fernandes; OSSWALD, Helena (coords.). **Ao encontro de Histórias e Patrimónios Monásticos – Livro do X Encontro Cultural de São Cristóvão de Lafões**. Associação dos Amigos do Mosteiro de São Cristóvão de Lafões: São Cristóvão de Lafões, pp. 13-26, 2015.

PINHEIRO, Susana Marta Delgado. Religião, sociedade e vintismo no jornal Astro da Lusitânia. **Lusitânia Sacra**. II Série, tomo 16, Lisboa, pp. 345-358, 2004.

RAMOS, Luís A. de Oliveira. A extinção das Ordens Religiosas: antecedentes e consequências. In: MARQUES, Maria Alegria Fernandes (coord.). **Perspectivas do Portugal Contemporâneo: as ordens religiosas, da extinção à herança – Actas do II Encontro Cultural de São Cristóvão de Lafões**. Sociedade do Mosteiro de São Cristóvão de Lafões: São Cristóvão de Lafões, pp. 35-40, 2007.

RODRIGUES, Henrique. Extinção das ordens religiosas e dinâmicas sócio-culturais: frades residentes no Alto Minho no século XIX. **Lusitânia Sacra**. II Série, tomo 16, Lisboa, pp. 13-42, 2004.

SANTOS, Zulmira C. Escrita conventual feminina: um “arquipélago submerso”. In: FONTES, João Luís; ANDRADE, Maria Filomena; MARQUES, Tiago Pires (coords.). **Vozes da vida religiosa feminina: experiências, textualidades e silêncios (séculos XV-XXI)**. Lisboa: Centro de Estudos de História Religiosa\Universidade Católica Portuguesa, pp. 23-29, 2015.

SERRADO, Joana. Joana de Jesus (1617-1681): ânsias amorosas e leituras bíblicas. In: FONTES,

João Luís; ANDRADE, Maria Filomena; MARQUES, Tiago Pires (coords.). **Vozes da vida religiosa feminina: experiências, textualidades e silêncios (séculos XV-XXI)**. Lisboa: Centro de Estudos de História Religiosa\Universidade Católica Portuguesa, pp. 49-62, 2015.

SOTTOMAYOR-PIZARRO, José Augusto de. Monjas e Filhas d'Algo. A aristocratização do monacato feminino (Sécs. XII-XIV). In: MARQUES, Maria Alegria Fernandes; OSSWALD, Helena (coords.). **Ao encontro de Histórias e Patrimónios Monásticos – Livro do X Encontro Cultural de São Cristóvão de Lafões**. Associação dos Amigos do Mosteiro de São Cristóvão de Lafões: São Cristóvão de Lafões, pp. 27-38, 2015.

TAVARES, Pedro Vilas Boas. Beatas e santidade: os difíceis caminhos da afirmação feminina na sociedade portuguesa de Antigo Regime. In: MARQUES, Maria Alegria Fernandes (coord.). **Mulher, Espírito e Norma – Actas do IV Encontro Cultural de São Cristóvão de Lafões**. Associação dos Amigos do Mosteiro de São Cristóvão de Lafões: São Cristóvão de Lafões, pp. 87-102, 2009.

VAQUINHAS, Irene. Linhas de investigação para a história das mulheres nos séculos XIX e XX. Breve esboço. **Revista da Faculdade de Letras – História**. Porto, III Série, vol. 3, pp. 201-221, 2002.

VILLARES, Artur. As ordens religiosas em Portugal nos princípios do século XX. **Revista de História**, vol. 13, pp. 195-223, 1995.

O DISCURSO PROTESTANTE PENTECOSTAL DA BÍBLIA DA MULHER ACERCA DA CONDIÇÃO FEMININA VERSUS O DISCURSO ORAL DAS FIEIS

Data de aceite: 27/01/2020

Data da Submissão: 04/11/2019.

José Glauber Lemos Diniz

Universidade Estadual do Ceará – UECE,
Mestrado Interdisciplinar em História e Letras -
MIHL
Fortaleza – Ceará.

<http://lattes.cnpq.br/7975987289356155>

Daniele Barbosa Bezerra

Universidade Estadual do Ceará – UECE,
Mestrado Interdisciplinar em História e Letras -
MIHL
Fortaleza – Ceará.

<http://lattes.cnpq.br/6266941570753131>

RESUMO: O presente artigo constitui o resultado parcial de nossa pesquisa de mestrado, a qual encontra-se em andamento e procura analisar as teias que compõem o discurso protestante acerca da condição feminina presente no texto da *Bíblia da Mulher: leitura, devocional, estudo*, publicada pela Sociedade Bíblica do Brasil. Para tanto, ancora-se nos postulados da Análise de Discurso Crítica (ADC), cujos principais nomes são FAIRCLOUGH (1989, 1992, 1995, 1997, 2001a, 2001b, 2003a, 2003b), GREGOLIM (1995); MEURER (2006); RESENDE; RAMALHO (2006); nas contribuições BUTLER (1993); SCOTT (1990); LOURO (1999); PINTO

(2007), no que tange às questões de “gênero”. Também dialoga com alguns conceitos de DERRIDA (1991). O estudo em tela busca compreender a natureza da discursivização em torno do “feminino” presente na obra religiosa supracitada; inventariar quais os tipos de imagens e representações discursivas sobre a mulher são produzidas e veiculadas na referida Bíblia, e como tais construções verbais colaboram parcialmente para a elaboração e manutenção de relações opressoras de gênero entre homens e mulheres no âmbito religioso protestante. O estudo vale-se de metodologia de caráter qualitativo e consiste em análise do texto da *Bíblia da Mulher*, mediante os pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso Crítica, bem como em entrevistas com mulheres de diferentes denominações pentecostais e de distintas faixas-etárias, a fim de comparar os discursos escrito e oral acerca da condição feminina. Embora o trabalho ainda se encontre em processo de construção, é possível vislumbrar a importância do discurso protestante pentecostal presente no texto analisado para o reforço de uma visão machista acerca da mulher, bem como para a manutenção de relações assimétricas entre os gêneros.

PALAVRAS-CHAVE: Feminino; gênero; protestantismo; pentecostalismo; discurso;

PENTECOSTAL PROTESTANT SPEECH OF THE WOMAN'S BIBLE ABOUT FEMALE CONDITION VERSUS ORAL FAITH SPEECH

ABSTRACT: This article is the partial result of our master's research, which is in progress and seeks to analyze the webs that make up the Protestant discourse about the female condition present in the text of the Women's Bible: reading, devotional, study, published by Bible Society of Brazil. To this end, it is anchored in the postulates of Critical Discourse Analysis (ADC), whose main names are FAIRCLOUGH (1989, 1992, 1995, 1997, 2001a, 2001b, 2003a, 2003b), GREGOLIM (1995); MEURER (2006); RESEND; RAMALHO (2006); in the contributions BUTLER (1993); SCOTT (1990); Laurel (1999); PINTO (2007), regarding issues of "gender". It also dialogues with some concepts of DERRIDA (1991). The present study seeks to understand the nature of discursivization around the "feminine" present in the aforementioned religious work; Inventory which types of discursive images and representations about women are produced and conveyed in the Bible, and how such verbal constructions partially contribute to the elaboration and maintenance of oppressive gender relations between men and women in the Protestant religious sphere. The study uses qualitative methodology and consists of analysis of the text of the Bible of Women, through the theoretical-methodological assumptions of Critical Discourse Analysis, as well as interviews with women of different Pentecostal denominations and different age groups, in order to compare the written and oral discourses about the female condition. Although the work is still under construction, it is possible to glimpse the importance of the Pentecostal Protestant discourse present in the analyzed text for reinforcing a macho view about women, as well as for maintaining asymmetrical relationships between genders.

KEYWORDS: Female; gender; Protestantism; pentecostalism; speech.

1 | INTRODUÇÃO

No cenário brasileiro, assistimos nas últimas décadas, a um crescimento vertiginoso do protestantismo em todas as suas múltiplas vertentes. De acordo com dados do censo de 2018, o maior país católico do mundo, é também, a sexta maior nação protestante do planeta, ao ostentar a espantosa cifra de 42.300.000 adeptos das diversas correntes cristãs, fora dos Catolicismos Romano e Ortodoxo.

Deste quadro sociocultural marcada pela multiplicidade de visões dogmático-teológicas e poucos consensos, a qual constitui verdadeiro mosaico religioso, emerge uma força política e social que, a partir das igrejas e comunidades, alcança outras esferas da vida pública e privada, tais como o aparelho de Estado, os partidos políticos, as escolas, as universidades, os movimentos sociais diversos, as ONGs e outras instituições.

Notadamente na cena midiática, por meio dos *mass media*, o discurso cristão protestante tem ganhado grande visibilidade, expandido-se e afirmando-se com

vigor, enquanto *lobby* e também poder econômico e simbólico, de forma a influenciar comportamentos, interferir na agendas e políticas públicas, ditar padrões de consumo, moldar concepções de vida, além de perpassar outras dimensões da existência e da sociabilidade humanas.

Em que pese o papel desempenhado por todas as diferentes denominações protestantes na afirmação do estado de coisas acima aludido, as estatísticas revelam que em terras tupiniquins, as matrizes confessionais que mais prosperam são as de linhagens pentecostal e neopentecostal, com um total de 45.342.000 membros, consoante informações extraídas do censo de 2014.

Outra marca significativa do “evangelicalismo” brasileiro é a produção de vasta literatura teológica e doutrinária, a qual inclui desde diversas versões do texto bíblico integral, tais como inúmeras bíblias de estudo, bíblias anotadas, na linguagem dos dias de hoje, apologéticas, temáticas (do adolescente, do homem que ora, do surfista...), com hinários e outros apêndices, até um farto acervo bibliográfico complementar, a ser utilizado pelos fieis em combinação com a própria Bíblia Sagrada. Dentre este *corpus* literário, uma obra em especial constitui um objeto de estudo privilegiado para a análise da discursivização protestante em torno do feminino: trata-se da *Bíblia da Mulher: leitura, devocional, estudo*, de cuja análise se ocupa o trabalho.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

A pesquisa ora projetada tem como suporte teórico-conceitual as contribuições fornecidas pela análise do discurso, embora esta seja, ainda, um campo do conhecimento em processo de construção e desse modo, assinalado por questões epistemológicas e metodológicas abertas, conforme assevera GREGOLIM (1995, p.13). Contudo, a despeito dessa pluralidade de concepções, tem-se como foco, o estudo da discursivização enquanto mecanismo de expressão consciente e intencional de sentidos, com vistas à comunicação. Fundamenta-se, outrossim, nas reflexões em torno do gênero, compreendido enquanto categoria analítica e performática. Estas proposições foram esboçadas por autores como SCOTT (1995); BUTLER (1997, 1998, 1999); PINTO (2014) e LOURO (1997, 1999, 2001, 2008).

A análise do discurso é fruto das investigações produzidas nas décadas de 1960 e 1970 no bojo de diversas ciências, tais como a Linguística, a Sociologia, a Antropologia, a Filosofia e a Psicologia. Surge como uma tentativa de compreensão dos processos de formação dos sentidos, em situações reais de utilização da linguagem. Desse modo, essa teoria tem por foco a investigação dos usos sociais da linguagem, ou seja, de que modo o contexto social e histórico afeta o uso da linguagem e também o inverso, a saber, qual a influência da linguagem sobre o campo social, as crenças e os valores (VAN DIJK, 1997).

Nessa perspectiva, o discurso é tomado, não como prática individual e isolada, mas como produção coletiva, enquanto um fazer social. Constitui-se enquanto preocupação desse paradigma teórico da linguagem, investigar como e em que medida os fatores históricos e sociais colaboram para a construção dos diversos significados presentes nas práticas discursivas dos diferentes sujeitos. Segundo CALDAS-COLTHARD (1997), os trabalhos nesse campo do conhecimento podem ser classificados em duas vertentes, quais sejam: análises do discurso de cunho crítico e de caráter não-crítico.

No segundo grupo, estão inseridas as pesquisas cujo foco é o estudo da conversação (LABOV, 1972; SACKS, SCHEGLOFF, JEFFERSON, 1974; MARCUSCHI, 1986; dentre outros). Nesse caso, não há preocupação em investigar relações de poder, controle e dominação sobrepostos à linguagem; mas apenas estudar e descrever o fenômeno discursivo. Já no primeiro grupo, o da análise crítica do discurso, há uma intenção deliberada em perquirir e identificar relações de poder opressoras e assimétricas subjacentes às práticas discursivas analisadas. Trata-se, portanto, de uma compreensão do discurso enquanto atividade humana capaz de fundar saberes e poderes, estabelecer continuidades e rupturas, moldar permanências e alteridades. Destarte, o discurso e a linguagem estariam, por excelência, no domínio dos arranjos de sentido visando à manutenção/transformação de quadros sociais, na fronteira entre o dizer e o dominar, na cartografia das elaborações identitárias e subjetivas. Fazem parte dessa corrente as contribuições da Análise do Discurso de matriz francesa representada por Pêcheux (1982); a lingüística crítica desenvolvida por pesquisadores da Universidade de EastAnglia (FOWLER et al, 1979; KRESS e HODGE, 1979) e, mais tarde, os expoentes da Análise Crítica do Discurso (ACD), cujo nomes mais célebres são os de FAIRCLOUGH (1989, 1992, 1995, 2003) e WODAK (1986, 1992, 1996).

Assim sendo, a despeito da variedade de visões na órbita da Análise do discurso, prevalece na sua concepção crítica, a ideia da investigação dos elementos ideológicos velados sob as inúmeras “camadas” discursivas presentes nos textos, sejam eles orais ou grafados. A Análise do Discurso visaria, pois, em última análise, à inquirição das partes constitutivas de elaborações discursivas, cujo objetivo seria perpetuar visões de mundo naturalizantes e assim reproduzir significados aceitos tacitamente pela sociedade (VAN DIJK, 1997; MEURER, 2007).

De acordo com GREGOLIN (1995, p. 17-20), é possível proceder à análise do discurso, em pelo menos três níveis, quais sejam: o fundamental, o narrativo e o discursivo. O primeiro nível caracteriza-se por ser a etapa inicial da produção de sentido, marcada pela contraposição de dois termos opostos (dualismo), dentro de um universo semântico. Trata-se, pois, do nível que estabelece o mínimo de sentido sobre o qual o discurso é fundado, sua camada básica. Já o segundo nível,

o narrativo, é caracterizado por uma narrativização, ou seja, pela composição de uma narrativa que é esboçada a partir da ação de um sujeito. Por fim, há chamado nível discursivo, o qual segundo a autora supracitada, constitui o mais superficial do discurso por estar mais próximo à manifestação textual. Neste nível o enunciator-sujeito elege uma série de opções (pessoa, tempo, espaço, figuras de linguagem) os quais tornar-se-ão marcas constitutivas e identificadoras de um “ponto de vista”, de um olhar específico. Tais recursos de sentido empregados pelo produtor do discurso são responsáveis pelo estabelecimento do elo entre enunciator e enunciatário e possibilitam, ainda, a interpretação do sentido, visto que são espécies de “pistas” ou marcas características da produção. As referidas marcas também dão conta do contexto histórico e social no qual se deu a construção discursiva.

Ainda consoante GREGOLIM (1995, p. 17), é possível realizar uma dupla análise do discurso. Uma dimensão interna (o que e como o texto fala) e externa (o que e por que o texto fala). Já para PÊCHEUX (1990, p. 18) o discurso é uma das formas pelas quais a ideologia materializa-se e corporifica-se, pois os valores e conceitos de uma sociedade estão incrustados no discurso e a enunciação desse discurso é o mecanismo pelo qual emissor e receptor da mensagem atribuem-se significados reciprocamente.

Passaremos, então, a expor as contribuições fornecidas pelos estudos em torno do gênero enquanto categoria social e analítica para a presente pesquisa.

Inicialmente, é fundamental estabelecer o gênero enquanto um termo essencialmente sociocultural, assinalando uma ruptura com as leituras de caráter biológico, assentadas nos aspectos anatômico-funcionais.

A partir dessa desconstrução inicial, realizaremos agora uma breve retrospectiva histórica em torno do percurso dos estudos em torno do gênero.

De acordo com Pinto (2014), os estudos feministas na perspectiva de gênero remontam aos anos de 1970, porém, com distintos itinerários e objetivos. Tais estudos têm como enfoque debater os mecanismos simbólicos atrelados ao sexo, na década anteriormente mencionada, denominado “sexo social”. Essa asseveração, conquanto, não explica e define a multiplicidade de abordagens e enfoques relacionados aos estudos, às práticas e à militância política feminista (HEMMINGS, 2009).

Ao refletir sobre a historicidade da construção dos conceitos de gênero e mulher, Piscitelli (2002, p. 8), pontua que o a categoria de gênero se aperfeiçoou tendo como baliza os estudos sobre ‘mulher’ e foi, assim signatária de muitos de seus postulados. Entretanto, a elaboração do conceito de gênero ensejava ultrapassar problemas relativos ao uso de algumas das categorias essenciais aos estudos das mulheres.

Em terras nacionais, o avanço dos estudos sobre as mulheres e o gênero é fruto de uma profícua produção acadêmica local e de significativa influência de obras

estrangeiras traduzidas para o vernáculo. (Pinto, 2004).

Dentre os autores e autoras brasileiros que destacam-se no trabalho com o gênero, sem dúvida, a de maior envergadura é Guacira Lopes Louro que, na primeira década de 1990, realizou duas traduções do famoso artigo *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*, da historiadora feminista Joan W. Scott. À essa importante tradução, a qual permitiu a ampliação do uso da obra de Scott no Brasil, devem ser também citadas as políticas internacionais de equidade de gênero no sertão pernambucano, salientadas por Thayer (2001).

O artigo de Scott discutiu criticamente relevantes pontos das formulações primeiras no que atine ao gênero, na produção em língua inglesa, além de inventariar os percursos históricos dos estudos que redundaram nesse *corpus*.

No artigo em questão, Scott define a categoria gênero em consonância com as ideias da antropóloga Gayle Rubin (1975), porém, com as devidas ressalvas que, segundo ela, deveriam ser feitas no diálogo entre Antropologia e História. (PISCITELLI, 2002). Baseada no trabalho de Lévi-Strauss sobre o parentesco, Rubin foi pioneira na distinção entre sexo e gênero, calcada em uma extensão do dualismo natureza e cultura.

Nessa senda, Scott, discrimina em seu artigo, os pontos que nortearam a partir de então, os debates em torno do gênero em solo brasileiro. São eles: a) a superação do paradigma que entendia as reflexões sobre gênero essencialmente como estudo das mulheres, da qual resultou o enfoque no caráter relacional do gênero e b) o gênero como a categoria analítica básica que estrutura as relações de poder. Ao adotar essas duas pressuposições como ponto de partida, Segundo Pinto (2004), Scott estuda as conexões entre os elementos definidores do gênero: “os símbolos culturalmente disponíveis, os conceitos normativos que interpretam os significados dos símbolos, as instituições e organizações sociais que manejam as normas, [...] e os processos de subjetivação.”

Consoante a ótica de Scott, o gênero constituiria uma categoria analítica primária adequada para que possam ser pensadas as relações entre o gênero e o Estado, a Igreja, a família, a cultura, a linguagem e outras instituições e instâncias.

Outra importante nuance das reflexões de Scott é sua insistência no fato de que o gênero precisa ser articulado também às categorias de classe e raça, de modo a ampliar a visão de igualdade política e social. Esta posição da autora, situa seu enfoque em um modelo pós-estruturalista, de matizes desconstrucionistas (CARVALHO, 2011; PISCITELLI, 2002).

Enquanto categoria de análise do social, o gênero é visto como conceito capaz de elucidar as desigualdades nas diversas esferas de poder e sua utilização em estudos sobre as práticas sociais é necessário para a desestruturação de pensamentos tradicionais que sustentam relações assimétricas de poder (PISCITELLI, 2002, p.

1).

O pensamento de Guacira Louro, a cuja importância já aludimos antes, é essencial para as elaborações discursivas em torno do gênero no Brasil, uma vez que esta autora sempre propôs uma discussão que conectasse gênero e sexualidade e, fundamentada na crítica radical de Judith Butler (1999), assegurou que “nada há de puramente ‘natural’ e ‘dado’ em tudo isso: ser homem e ser mulher constituem-se em processos que acontecem no âmbito da cultura” (LOURO, 2008, p.18).

3 | METODOLOGIA

A pesquisa constitui uma investigação de caráter qualitativo, em virtude das especificidades do objeto analisado, e tem como base o seguinte desenho metodológico: inicialmente serão selecionados da *Bíblia da Mulher*, todos os comentários interpretativos e textos de estudo e reflexão que versem sobre a condição feminina. Tais textos serão submetidos aos procedimentos teórico-metodológicos da Análise de Discurso Crítica, a fim de que se possa elucidar as marcas constitutivas e a tônica desse discurso. Em seguida, após a assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, serão entrevistadas vinte mulheres de diferentes denominações pentecostais e distintas faixas-etárias da cidade de Fortaleza, Ceará. As entrevistas serão semi-estruturadas e conterão questionamentos acerca das concepções das colaboradoras sobre o papel e condição femininos na igreja e na sociedade como um todo. As colaboradoras também preencherão um formulário socioeconômico, cujo objetivo é definir melhor o perfil destas mulheres. Por fim, ainda com base na teoria da Análise de Discurso Crítica serão analisadas as falas das fiéis entrevistadas e comparados os discursos escrito da *Bíblia da Mulher* e oral, das mulheres evangélicas. Tal comparação visa a identificar os modos de recepção e assimilação do discurso escrito da Bíblia por parte das mulheres protestantes ouvidas, identificando possíveis reproduções/ continuidades, ou rupturas/alteridades entre ambos os tipos de discurso.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como já nos referimos, dentre a vasta produção literária protestante, a qual constitui-se de opúsculos diversos, revistas, diferentes versões do texto bíblico, hinódia, dentre outros; uma obra, em especial, representa fonte privilegiada para o estudo em torno das elaborações discursivas sobre o feminino e a feminilidade: trata-se da famosa *Bíblia da Mulher: leitura, devocional, estudo*.

Publicada pela Sociedade Bíblica do Brasil, SBB, entidade interdenominacional evangélica, esta obra apresenta uma versão do texto bíblico integral, com os 66

livros que compõem o cânon protestante, porém, acrescido de diversos textos complementares de estudo religioso, meditação pessoal, conselhos práticos para a vida cotidiana e palavras de orientação teológica e moral, exclusivamente direcionadas ao público feminino cristão protestante.

Os textos de estudo contidos na *Bíblia da Mulher*, foram, segundo consta na apresentação da obra feita pela editora geral Dorothy Kelley Patterson, todos produzidos por mulheres, pois “mais de 80 mulheres de diferentes denominações, formações étnicas e de diversas ocupações compuseram a equipe editorial (...)” com o objetivo de “suprir as necessidades da mulher, quaisquer que sejam suas condições de vida (...)” (A BÍBLIA DA MULHER: LEITURA, DEVOCIONAL, ESTUDO, 1993, p. 2),

Trata-se, assim, de verdadeiro manual prático para a mulher evangélica, cujo objetivo principal seria proporcionar a aplicação da mensagem contida nas páginas do Antigo e Novo Testamentos, considerada atemporal e regra infalível de conduta para todas as distintas culturas e povos, à vida diária das fieis; ou seja, uma verdadeira atualização dos ensinamentos secularmente consagrados pela Igreja cristã protestante, tendo em vista os desafios interpostos pelo contexto específico da atualidade.

Desse modo, a obra sacra trata em seus textos complementares, de questões consideradas essenciais dentro do universo feminino cristão protestante, tais como: virgindade, lesbianismo, aborto, casamento, divórcio, criação dos filhos, relação com o cônjuge, menopausa, mulher na igreja, no mercado de trabalho e na política, moda e vestuário, culinária, dentre muitos outros.

Embora o discurso sobre a mulher, o feminino e a feminilidade contido na *Bíblia da Mulher* esteja em grande medida ancorado nos pressupostos teológicos do próprio cânon bíblico, os textos complementares de estudo, orientação pessoal e aconselhamento que perpassam toda a obra, escritos exclusivamente por mulheres, desenvolvem, ampliam, adaptam e ressignificam os ensinamentos doutrinários bíblicos originais. Não se trata, portanto, de mera reafirmação *ipsis litteris* daquilo que está posto sobre a “natureza” e “condição” feminina nas páginas do Antigo e do Novo Testamentos.

Esse processo de ressignificação, ou seja, de retomada por outros modos, de sentidos originais contidos em um texto, é observado como marca constitutiva da elaboração discursiva dentro da perspectiva da análise do discurso e dos atos de fala da pragmática. A esse respeito, Derrida, preconiza a “iterabilidade” do signo lingüístico que, ao ser citado, perde absolutamente toda fonte de ancoragem. (DERRIDA, 1991, p. 25-26)

Desse modo, embora o centro referencial da discursivização presente na *Bíblia da Mulher* sejam as informações contidas na narrativa bíblica e também nos

ensinamentos dos personagens dessa narrativa (profetas, Jesus Cristo, apóstolos), os significados primevos, anunciados pelos autores bíblicos por meio de um complexo e dinâmico processo de transposição e apropriação lingüística, foram posteriormente retomados pelas autoras da Bíblia de estudo, na composição de seu próprio discurso. Tal processo de apropriação é complexo, pois engloba, ao menos duas facetas: primeiro, a necessidade de manter certa fidelidade e coerência ideológica em relação aos textos originais. Em virtude do dogma cristão protestante da inerrância bíblica, as produtoras precisavam, por questões de filiação doutrinária e institucional, manter-se apegadas às perspectivas apresentadas pelos postulados bíblicos, sob pena de incorrerem naquilo que, em termos estritamente teológicos, poderia ser visto como distorções heréticas. Em segundo lugar, embora presas a essa dívida teológica antes citada, as autoras também, vêm-se, por imposições de natureza contextual, obrigadas a de certo modo contemporaneizar o discurso bíblico original. Isto ocorre porque nenhuma doutrina ou ensinamento religioso, por mais hermético e tradicional que pareça, consegue permanecer absolutamente fechado sobre si mesmo sem receber o mínimo de influência social e cultural. Ou seja, a proposta da *Bíblia da Mulher* apresenta-se como sendo transmitir o conteúdo das Sagradas Escrituras, consoante uma concepção atual e centrada nas necessidades da própria mulher, trazida agora para um lugar de realce na cena histórica da igreja e da sociedade. Esta perspectiva fica bastante patente, já nas palavras de Dorothy Patterson, editora geral, na apresentação da Bíblia, visto que para ela

A história recente mostra o despertar de uma crescente conscientização e sensibilização em relação à mulher e a suas preocupações,[...] suas necessidades pessoais interiores e desafiantes oportunidades de servir ao Senhor. A Bíblia é um dos meios mais importantes pelo qual a identidade e o lugar da mulher devem ser definidos na sociedade. (A BÍBLIA DA MULHER: LEITURA, DEVOCIONAL, ESTUDO, 1993, p. 2)

Todavia, embora essa necessidade de contemporaneização do lugar da mulher na sociedade seja reconhecida por Dorothy; no mesmo texto, a biblista enfatiza sua perspectiva de apego ortodoxo aos princípios das escrituras. Contrapondo-se à iniciativa de Elizabeth Cady Stanton, autora e feminista ianque que, em 1895, criou uma Bíblia para as mulheres, suprimindo do texto, passagens que, segundo sua ótica, foram distorcidas pelas interpretações machistas, Dorothy Patterson assevera que:

Usamos uma abordagem *objetiva*. Buscamos entender a mensagem da Bíblia, enquanto nos comprometíamos a vivenciar seus princípios de fé e prática. Curvamos-nos diante da absoluta veracidade e singularidade da palavra de Deus. Não precisamos torcer, reescrever as escrituras, redefinir suas palavras nem escolher o que iríamos aceitar como autoridade ou o que exaltaria a razão humana.” (A BÍBLIA DA MULHER: LEITURA, DEVOCIONAL, ESTUDO, 1993, p. 2, grifo nosso).

As palavras de Dorothy na apresentação dão a dimensão do quão complexa foi a missão das editoras de *Bíblia da Mulher*, uma vez que conciliar e harmonizar os pressupostos bíblicos em torno da condição feminina às atuais configurações sociais e históricas não deve ser uma tarefa fácil. Conquanto, queremos, observar a utilização do termo *objetiva*, para qualificar a abordagem da *Bíblia da Mulher*. Ao citar a proposta de Elizabeth Candy em sua Bíblia feminista, frisando a supressão que esta autora realizou dos textos considerados machistas e misóginos e, algumas linhas após, começar sua fala classificando o trabalho de elaboração da *Bíblia da Mulher* como objetivo, Dorothy, implicitamente e por oposição a Elizabeth Cady, classifica a proposta dessa última como supostamente *subjetiva*. Ou seja, a linha de discurso de Dorothy parece seguir a lógica dualista do objetivo *versus* subjetivo, sendo o primeiro, sinônimo de verdadeiro, confiável e correto e o segundo como falso e adulterado. Esse posicionamento é reforçado mais à frente no texto de apresentação, quando, ao enumerar as características textuais da *Bíblia da Mulher*, sua editora geral afirma que a Bíblia adota “uma exegese diferenciada, que extrai do texto seu significado sem uma leitura que força opiniões pessoais sobre ele” (A BÍBLIA DA MULHER: LEITURA, DEVOCIONAL, ESTUDO, 1993, p. 3).

A perspectiva da naturalização da tutela da mulher em relação ao homem ganha contornos didático-pedagógicos em diversas outras passagens da *Bíblia da Mulher*. Como já mencionamos anteriormente, essa Bíblia de estudo destinada ao público feminino, por meio do recurso da ressignificação, procura atualizar os ensinamentos bíblicos referentes à mulher. Um dos recursos discursivos mais utilizados pelas autoras é o trabalho lingüístico com os casos exemplares, ou tipos de mulheres. Por meio deste recurso, são comparadas entre si várias personagens femininas dos textos sagrados judaico-cristãos. O parâmetro para o estabelecimento das comparações é alicerçado basicamente no princípio da obediência. Assim, na escala comparativa, quanto mais obediente apresenta-se a mulher em relação a Deus, ao marido, às instâncias decisórias (masculinas) da sociedade, mais próxima de enquadrar-se no padrão ideal que teria sido divinamente planejado para ela.

Neste sentido, ao referir-se ao caso de Eva como a mãe de toda a humanidade, o texto de estudo exegético propõe que:

Eva permanece como um arquétipo do sexo feminino. Embora criada à imagem de Deus, exerceu sua vontade ao *desobedecer* ao Senhor, ousando *desafiar* sua autoridade. [...] Como descendente dela, toda mulher carrega semelhança com ela. A voz da primeira mulher proclama um aviso vindo do passado para todas as mulheres para que sigam o caminho da *obediência* (A BÍBLIA DA MULHER: LEITURA, DEVOCIONAL, ESTUDO, 1993, p. 8, grifos nossos).

É notória a ênfase discursiva dada pela autora aos termos *obediência* e

desobediência, como elementos constitutivos da semântica textual. Embora a autora procure desenvolver a ideia de que homem e mulher, ambos foram feitos à imagem e semelhança do Criador e, portanto, são iguais em dignidade, porém, diferentes em funções e atributos, mais adiante, ao discorrer sobre os propósitos divinos na criação de Eva, a tônica da anterioridade da criação do homem e a lógica de que Eva foi criada em função de Adão e para ser-lhe como auxiliar, vêm à tona. Assim:

Homem e mulher foram criados à imagem de Deus; a diferença é que o homem foi formado do pó da terra, e a mulher da costela do homem. Ela é a *cópia adaptada* perfeita do homem, a mesma carne e ossos e a imagem de Deus, exatamente como o homem, com valor igual a ele em tudo” (A BÍBLIA DA MULHER: LEITURA, DEVOCIONAL, ESTUDO, 1993, p. 9, grifo nosso).

Nesta passagem supracitada, a autora desenvolve a ideia da “criação complementar”, ou seja, Deus, desde o princípio haveria pensando na criação de Eva para ser o complemento de Adão. Como já nos reportamos anteriormente, a despeito de a autora procurar frisar textualmente que homem e mulher são iguais em tudo, a própria noção de uma complementaridade de Eva em relação a Adão milita contra essa tentativa de equiparação de ambos pela exegeta, pois se Eva foi criada para ser auxiliar de Adão e em função dele, essa anterioridade adâmica revela sua suposta superioridade na ordem cosmogônica do Gênesis. A escolha da expressão *cópia adaptada*, como recurso alegórico para a criação de Eva a partir de Adão, é particularmente reveladora. Ressurge na utilização do termo, a questão da originalidade do homem e, conseqüentemente de sua superioridade em relação à companheira de Éden, porque uma cópia, por mais fiel que seja ao original, nunca será como ele. A evocação do termo *cópia adaptada*, novamente sugere a utilização da lógica dicotômica do verdadeiro e do falso, do real e do copiado, do legítimo e do ilegítimo. Em nossa sociedade, marcada pela reprodutibilidade de obras sem a devida licença legal, comumente chamadas “cópias piratas”, a utilização alegórica do termo sugere que a mulher seja uma espécie de “quase-homem”, versão um tanto adulterada do projeto humano original.

Outro aspecto a ser mencionado é a existência de uma “tensão” entre os pressupostos bíblicos “tradicionais” por assim dizer, e a necessidade de criar uma Bíblia de estudo na linguagem da “mulher moderna” e voltada para seus interesses. Esse tom perpassa diversas passagens da *Bíblia da Mulher*. Trata-se de um tipo de discurso que tenta equilibrar-se entre o que já foi dito em termos teológicos, ou seja, entre aquilo que está posto como doutrina e, ao mesmo tempo parecer também inteligível e adequado às exigências de um mundo em transformação. Essa busca por adaptação fica bastante evidente em trechos comentados do livro do Gênesis, como por exemplo, um deles, cujo título é “culinária: o que temos para o jantar?”. Neste

texto, a autora valendo-se de uma série de informações de natureza arqueológica e histórica acerca dos hábitos alimentares no Antigo Testamento, cita, inclusive, receitas encontradas em tábuas de cerâmica, datadas de 4.000 a.C. Todavia, a despeito da tentativa de uma exegese bíblica “modernizante”, implicitamente, a presença na Bíblia de tal assunto – a culinária – afazer ligado à lide da casa e, conseqüentemente associado à uma suposta vocação e inclinação “naturas” femininas para tal trabalho, reforça a clássica concepção de que o papel feminino está naturalmente circunscrito ao âmbito do lar, das prendas domésticas e do cuidado com o marido e com os filhos. Afinal, como se comprovou por meio de investigação, não há nas Bíblias especificamente voltadas para o público masculino, textos ou sessões similares. A admissão de mulheres em posições de comando – como uma Débora enquanto juíza de Israel, cargo militar hegemonicamente associado à figura masculina, por exemplo (Jz 4:4-11) - fato excepcionalíssimo, nesse contexto.

Mais adiante, em um comentário acerca do livro do Êxodo, com o título “cosméticos: realçando a beleza física”, a comentarista bíblica enumera uma série de ervas, líquidos, incensos e perfumes que, segundo as pesquisas arqueológicas fariam parte do cotidiano das mulheres dos recuados tempos bíblicos. Elencando uma série de citações da própria bíblia, o texto parece indicar uma aceitação ou legitimidade de que as mulheres fieis a Deus façam uso de tais expedientes para embelezar-se, hidratar o corpo e ainda, realizar a “atração para o relacionamento sexual”. O exemplo da rainha Ester embelezando-se validamente para o rei Assuero é evocado - Et 2,12; Pv 7,17 - (A Bíblia da Mulher, 1993, p. 137). Deve-se observar aí um fato interessante que possivelmente assinala, em certo sentido, uma mudança discursiva do texto comentado e da concepção bíblica mais tradicional em relação à beleza física feminina. Trata-se de uma inflexão. Entre os grupos protestantes pentecostais (os chamados “pentecostais velhos”, oriundos do século XIX, os quais distinguem-se dos neopentecostais, cuja gênese remonta à segunda metade do século XX), sempre foi acentuada a ênfase dada por este grupo aos usos e costumes. Nas igrejas pentecostais, uma rígida moral costuma reger tanto o vestuário quanto as práticas de embelezamento das mulheres, com uma estrita proibição de todos os elementos que denotem “ vaidade”. Neste sentido, os pentecostais tomaram em sua teologia de usos e costumes, a ideia de vaidade como algo estritamente relacionado à aparência física e ao exterior: cabelos curtos, jóias, maquiagem, adereços e quaisquer formas estéticas que possam dar vazão aos apelos do corpo, renegado como morada do pecado.

Geralmente, trechos bíblicos são evocados pelos pentecostais para apoiar sua moral de usos e costumes. Entretanto, vê-se no comentário sobre os “protocosméticos” da *Bíblia da Mulher*, certa sinalização no sentido de que estes produtos são, desde os tempos bíblicos, legítimos recursos para realçar a beleza física feminina, o que,

em última análise, constitui uma relativização do discurso condenatório em relação a quaisquer formas de “ vaidade ” e cuidados corpóreos. Estaria a *Bíblia da Mulher* desse modo constituindo um novo *ethos* a esse respeito? Como já dissemos antes, esse suposto discurso mais emancipatório no que tange ao papel feminino tem seus limites frente à ortodoxia que a própria editora geral da *Bíblia da Mulher* prontamente anuncia em sua apresentação. Trata-se de uma posição ambígua em relação à figura feminina. Primeiro, na acepção do texto da *Bíblia da Mulher*, tais práticas de embelezamento visam a realçar a beleza da fêmea em função do homem (o quadro já descrito do embelezamento feminino enquanto mecanismo de agradar o parceiro na relação sexual). Não é sequer cogitada no texto, a perspectiva da autoestima e da beleza para si mesma. Segundo, no comentário acerca do lugar dos perfumes e unguentos no contexto bíblico, a comentarista faz toda uma introdução no sentido de justificar a necessidade (inclusive física) desses produtos para o corpo. A autora cita a falta de saneamento e os odores fortes que assinalavam a vida nos tempos bíblicos. Nota-se a busca por parte da autora-comentarista por dar ao uso dos perfumes e cosméticos no período bíblico uma espécie de função utilitária que a desvincule da simples denotação estética que possa remeter à vaidade do corpo. Uma sutil maneira de modernizar, sem contudo, fugir à ortodoxia. Busca-se, assim, por meio dessa estratégia discursiva, adaptar, ressignificar e harmonizar o ideal da mulher singela e recatada inspirada nos pressupostos da narrativa judaico-cristã ao contexto de uma sociedade que, embora pretenda continuar cristã, quer ser também associada à uma certa modernidade, atualidade e racionalidade, ou seja, nem todos os crentes desejam continuar a ser vistos como fanáticos e anacrônicos nos dias atuais.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão parcial, cumpre salientar que, embora a pesquisa ainda esteja em processo de construção, restando ainda a realização das entrevistas para a captação do discurso oral das fieis e sua posterior interpretação segundo a Análise de Discurso Crítica; os exemplos analíticos citados neste artigo parecem indicar o tipo de projeto discursivo e ideológico tecido habilmente nas páginas de *A Bíblia da Mulher*. Trata-se de uma tentativa de dar uma aparência de modernidade, razoabilidade e equilíbrio à forma como a mulher, o feminino e a feminilidade são representados no texto bíblico. Um projeto que, embora revista-se com as roupagens aparentes e ilusórias de uma nova perspectiva na qual a mulher é vista como importante, valorizada e com um lugar todo especial no mundo discursivo judaico-cristão e no universo social arquitetado e ordenado por Deus, continua em sua essência, fiel à milenar separação de papéis femininos e masculinos, reprodutor

de antigas hierarquias calcadas na suposta superioridade masculina e, a despeito disso, como uma forma de legitimar um discurso que se propõe moderno e todo ele voltado para a valorização da mulher nos diversos espaços de atuação.

REFERÊNCIAS

- BUTLER, J. **Bodies that matter: on the discursive limits of 'sex'**. New York, Routledge, 1993.
- CALDAS-COULTHARD, C.R. **News as social practice: a study in critical discourse analysis**. Florianópolis: ARES/PGI/UFSC, 1997.
- DERRIDA, J. **Margens da Filosofia**. Campinas: Papyrus, 1991.
- GREGOLIM, M. R.V. **A Análise do Discurso: Conceitos e Aplicações**. Alfa, São Paulo, 39: 13-21, 1995.
- LABOV, W. **Language in the inner city: studies in the black English vernacular**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática; 1986.
- MEURER, J. L. (2006). Integrando estudos de gêneros textuais ao contexto de cultura. In A. Karwoski, B. Gaydeczka & K. S. Brito (orgs.), **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2006, p. 165-185.
- PECHEUX, M. **Language, semantics and ideology: stating the obvious**. London: Macmillan, 1982.
- PINTO, J. P. **Conexões teóricas entre performatividade, corpo e identidades**. DELTA, São Paulo, v. 23, p. 1-26, 2007.
- RESENDE, V. M. & RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.
- SACKS, H, SCHEGLOFF, E. & JEFFERSON, G. (1974). 'A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation.' *Language* 50, 696–735.
- SCOTT, J. W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação & Realidade, v.15, n. 2, dez. 1990. P. 5-22.
- SOCIEDADE BÍBLICA DO BRASIL. **A Bíblia da mulher: leitura, devocional, estudo**. Versão de João Ferreira de Almeida Revista e Atualizada, 2ª edição, São Paulo, 2014.
- VAN DICK, T. **Discourse as structure and process**. London: Sage Publications, 1997.

ARCEBISPO DA PARAÍBA DOM JOSÉ MARIA PIRES: RELIGIÃO E POLÍTICA ENTRE OS ANOS DE 1965-1985

Data de aceite: 27/01/2020

Data de submissão: 11/11/2019

Naiara Ferraz Bandeira Alves

UEPB, CH, Departamento de História,
Doutoranda no PPGCR-UFPB
João Pessoa – Paraíba

CV: <http://lattes.cnpq.br/6797364188140141>

RESUMO : Dom José Maria Pires atuou como líder da Igreja Católica no estado da Paraíba entre os anos de 1965 e 1980, neste texto destacamos algumas das ações e prática religiosa do Arcebispo através de pesquisa documental realizada no acervo da Cúria Metropolitana, jornais da época, além da consulta à trabalhos acadêmicos, entre os quais se destaca o texto de PEREIRA (2012). Entre as características de sua atuação política podemos destacar a correlação entre as ações afirmativas, em prol dos mais necessitados e as diretrizes apresentadas pelo Concílio Ecumênico do Vaticano II, convocado pelo Papa João XXIII. Símbolo de resistência, em sua própria forma de ser (por representar a população negra dentro da Igreja) e de agir ao auxiliar camponeses mediando discussões em torno das disputas agrárias na Paraíba dos anos 70 do século XX. Para além, de símbolo de poder, configurou-se ambigualmente como

resistência e signo da obediência ao *Christus Dominus* (Decreto do Concílio Vaticano II sobre o Escritório Pastoral dos Bispos), compunha uma ala da Igreja representada pelo ideal de uma “igreja viva para o povo”.

PALAVRAS-CHAVE: Igreja Católica; Dom José Maria Pires; SNI; Representações.

ARCHBISHOP OF PARAÍBA DOM JOSÉ MARIA PIRES: RELIGION AND POLITICS IN THE PERIOD BETWEEN 1965 AND 1985

ABSTRACT : Dom José Maria Pires acted as leader of the Catholic Church in the state of Paraíba between 1965 and 1980. In this text, we highlight a few actions and religious practices performed by the referred Archbishop through documentary research carried out as from the collection of Curia Metropolitan, newspapers of the time, and investigations of academic researches, among which the text by PEREIRA (2012) stands out. Among the characteristics of his political actions, we can point out the correlation between positive actions in favor of the most unprivileged, and the guidelines presented by the Second Vatican Ecumenical Council, convened by Pope John XXIII. Besides being a symbol of resistance considering his own way of being (as a representative of the black population inside the Church), and of acting on assisting peasants by the mediation

of debates over the agrarian disputes in Paraíba in the 1970s, he was also accounted as a symbol of power, and ambiguously referred to as being associated with resistance and a sign of obedience to Christus Dominus (Decree of the Second Vatican Council on the Pastoral Office of Bishops), constituting thus a section of the Church represented by the ideal of a “living church for the people”.

KEYWORDS: Catholic Church; Dom José Maria Pires; SNI; Representations.

1 | INTRODUÇÃO

Ao analisarmos as ações e a prática religiosa do Arcebispo Dom José Maria Pires, que esteve à frente da Igreja Católica no estado da Paraíba entre os anos de 1965 a 1995, atuando, dessa forma, a maior parte do tempo sob a vigilância do Regime Militar no Brasil, sendo observado e espionado pelo SNI – Serviço Nacional de Informações, em especial, devido as suas inclinações para uma Igreja Viva e mais próxima do Povo. O que deixava os líderes Militares de sobreaviso, isto porque já investigavam integrantes da Igreja Católica, vinculados à Teologia da Libertação. Apesar dos estudos em relação às ações dos líderes católicos não ser uma temática recente, os estudos sobre Dom José Maria Pires remontam, apenas, à segunda década do século XXI. Entre os trabalhos acadêmicos pioneiros, podemos destacar o texto de PEREIRA (2012) com uma excelente biografia sobre o Arcebispo. A análise aqui apresentada procura correlacionar ações políticas às práticas religiosas desse Arcebispo.

Delineando as características da cultura política (procurando compreender as motivações subjetivas da ação política, códigos de comportamento e os valores compartilhados) desenvolvida pelo arcebispo Dom José Maria Pires, em um processo de luta pela melhoria na qualidade de vida das populações menos favorecidas da sociedade paraibana. O conceito de cultura política foi configurado inicialmente por Gabriel Almond e Sidney Verba (KUSCHINIR, 2007, p. 19 *apud* GUEDES, 2012), proposta original era formatar um conceito cujo manejo permitisse a combinação das perspectivas sociológica, antropológica e da Psicologia social no estudo dos fenômenos políticos.” (GUEDES, 2012, p. 36). Segundo CADIOU (2007) mostra-se como ferramenta e objeto de análise, em torno do qual se passou a reunir pesquisas que buscaram identificar a evolução da ação política propriamente dita, através do conjunto dos atores como manifestações de poder.

Devido às suas práticas de auxílio aos mais necessitados, Dom José Maria Pires passa a ser observado/ investigado (com cuidado) pelo SNI (Serviço Nacional de Informações foi criado através da aprovação da Lei 4341 em 13 de junho 1964 estaria responsável por “subsidiar o presidente da República na orientação e coordenação das atividades de informações e contrainformações e promover a difusão adequada

das informações.” Lei Nº 4341 de 13 de junho de 1964). Tal investigação deu origem a documentos emitidos pela Agência de Recife e encaminhados para a Agência Central. Seu poder de convencimento sobre a população carente era algo que despertava no Governo Militar certo respaldo, mas acima de tudo sua postura alinhada à Igreja Progressista, o classificava como subversivo pelos relatórios do SNI.

Muito do que foi descrito pelo SNI sobre Dom José Maria Pires, se correlacionava a uma possível ameaça “comunista” seguindo a proposta do Golpe de 1964 em se garantir a Segurança Nacional do Brasil. O estado de exceção precisava do sistema de informações para alimentar o discurso do medo e justificar a ação das forças armadas, que, por sua vez, “precisavam” garantir os “princípios constitucionais”. “Tal Serviço era composto por uma agência central, com sede no Distrito Federal, e por agências regionais com sede nas capitais dos Estados ou em cidades consideradas importantes para a segurança nacional”. (ANTUNES, 2001: 52). De acordo com Citadino (2016, p.49), para se tentar entender o processo repressivo que se instaurou, faz-se necessário discutir

[...] o arcabouço teórico que embasou a estrutura do novo modelo de Estado. Tal estado, por alguns autores denominado Estado de Segurança Nacional, tem na Ideologia de Segurança Nacional e Desenvolvimento (ISND), elaborada pela Escola Superior de Guerra (ESG), a sua fonte de legitimação. A ISDN tem como pressupostos básicos os conceitos de Segurança Interna de Desenvolvimento Econômico. O fundamento da Segurança Interna repousava na necessidade que o país tinha, diante da suposta ameaça comunista que o rondava, de reforçar suas estruturas internas de controle e repressão social. Assim, os inimigos do Brasil eram de duas ordens: o inimigo externo, ou seja, o comunismo e sua capacidade de infiltra-se no país e o “inimigo interno”, qualquer indivíduo que pudesse eventualmente estar envolvido com os interesses comunistas.(CITTADINO, 2006, p.49)

Dom José Maria Pires representava o expoente do inimigo interno, contudo exercia um cargo de poder que impedia ações diretas contra a sua pessoa, não acontecendo o mesmo com quem estava ao seu lado. O “Relatório final da Comissão da Comissão Estadual da Verdade e da preservação da memória do Estado da Paraíba” (2007) relata a prisão de três integrantes de sua equipe para “Promoção Humana”, entre eles Frei Hermano José (Franciscano), a Freira Marlene Burgers (Franciscana) e Júlio César Ramalho (advogado). Apesar de agir “contra a Segurança Nacional”, a prisão de Dom José Maria Pires não foi executada.

Símbolo de resistência, em sua própria forma de ser (por representar a população negra dentro da Igreja) em virtude de agir auxiliando camponeses e mediando discussões em torno das disputas agrárias na Paraíba dos anos 70 do século XX, o Arcebispo Dom José Maria Pires, para além de um símbolo de subversão, pode ser analisado como signo da obediência ao *Christus Dominus* (Decreto do Concílio Vaticano II sobre o Escritório Pastoral dos Bispos), visto que compunha uma ala da

Igreja representada pelo ideal de uma “igreja viva para o povo”.

Dom José Maria Pires atuou politicamente como um homem de ação pedagógica e de coalização parlamentar. A partir de seu lugar de fala, a Igreja Católica procurou dialogar e educar os partidos políticos para a promoção social da população carente da Paraíba, além de agir fisicamente em momentos de conflitos e protestos de camponeses. Tratava-se de uma representação física de poder, que nitidamente mexia com o imaginário dos populares e líderes políticos e da elite paraibana. Estavam diante do Arcebispo e precisavam respeitá-lo e paravam para ouvi-lo, mesmo que desconfiassem de suas palavras. Suas atividades vinculadas à Igreja estavam correlacionadas a sua atuação com ações afirmativas em prol dos mais necessitados, Tais ações eram inspiradas nas diretrizes apresentadas pelo Concílio Ecumênico do Vaticano II, do qual participou, em virtude de ter sido convocado pelo Papa João XXIII. Dom José Maria Pires cumpria, assim, as ordens estabelecidas pela Igreja.

Com as visitas pastorais às dioceses, Dom José Maria Pires, além de cumprir com as funções do cargo religioso, observava ao longo dos trajetos e das visitas, ao entrar nos pequenos municípios das diferentes regiões da Paraíba, as condições em que viviam os populares que vinham prestigiá-lo. Por exemplo, na região do Brejo paraibano entre as décadas de 70 e 80 do século XX, foram realizadas dezoito visitas, que foram detalhadas no Livro de Visitações Pastorais. Este documento oficial foi escrito em primeira pessoa a partir das impressões do bispo a respeito de cada cidade visitada. Dom José, além de se preocupar com questões relacionadas à Igreja, destacava, ainda, os assuntos ligados ao cotidiano da sociedade, pontuando essas preocupações no Livro. Em seus escritos também apresentava os pontos positivos das cidades visitadas e de seus párocos. As visitas pastorais atravessaram os séculos com objetivos diversos, contudo, seja no século XX ou no século XVI com o Tribunal do Santo Ofício no Brasil, as Visitas eram expressões de poder.

Ao analisar o Termo de Visita da cidade de Araruna no dia 2 de outubro de 1966, encontrado no Livro de Visitações Pastorais, podemos observar que, nesta cidade, o ritual de recepção do Arcebispo da Paraíba Dom José Maria Pires foi realizado de maneira bastante cuidadosa pelo Pároco da cidade e pela população.

Às 2 de outubro de 1966 pelas, 7 horas cheguei à cidade de Araruna para minha primeira visita pastoral à paróquia de Nossa Senhora da Conceição. No percurso houve parada em Tacima onde os fieis se reuniram em grande números na rua passagem. As ruas apresentavam-se em festa. Enfeites pelas e nas casas, bandas de musica, fogos, estudantes marchando, ciclistas, dezenas e dezenas de arpinhas, milhares e milhares de fieis, tudo fôram devidamente preparado e mobilizado pelo Pároco, Cônego Joaquim de Soares Limões. (LIVRO DE VISITAÇÕES PASTORAIS, ARARUNA, 1966)

O poder do Arcebispo Dom José Maria Pires estava instituído não só pelo

seu cargo, mas também por suas ações e pela forma como se preocupava com a população. Observamos que as discussões centrais abordadas pelo Arcebispo se destinavam à doutrina católica e às informações correlacionadas ao Concílio do Vaticano II. Na Visita ao Município de Pilões, destacou: “Teoria trabalhada: coordenar os bons elementos existentes para uma renovação no Espírito do Concilio Vaticano II.”; “A disparidade dos padres”; “O amor de Cristo para com os pecadores”. Na visita ao Município de Serraria, o arcebispo destaca: “Levei a impressão de que Serraria tem condições para ser Paróquia modelo.” “Teoria trabalhada: que os fiéis evoluam de uma religião mais tradicional para atitudes mais conscientes” “O dever dos apostolados”; “A vocação do Cristão”; “A mão de Cristo nos pobres aos pecadores”; “Os dons que recebemos na Crisma”; “A missão do Bispo e os objetivos da visita”.

O que há de “subversivo” no discurso do Arcebispo está diretamente correlacionado ao documento do Concílio do Vaticano II. Esta nova forma de pensar a Igreja e as suas ações fez com que as descrições do Arcebispo elaboradas pelos agentes do SNI o considerassem um revolucionário esquerdista. Apoiado por parte do clero local, em especial os que integravam a Ordem Franciscana, Dom José inicia suas ações políticas de promoção humana da vida dos menos favorecidos, em consonância com a CNBB:

O processo de mudança de paradigmas na Igreja ganha força a partir dos anos de 1960, sob a influência do Concílio Vaticano II. Nas décadas de 1950 a 1960, a Igreja no Brasil prioriza a questão do desenvolvimento. Ao contrário da posição adotada diante do regime do estado Novo, de Getúlio Vargas, em que a Igreja assumiu uma posição conciliatória diante do regime de exceção, a CNBB desempenha um papel chave na articulação da sociedade civil, em defesa dos direitos humanos, das liberdades democráticas, da reforma agrária, dos direitos dos trabalhadores e da redemocratização. Durante o Vaticano II, em 1964, a Assembleia Geral da CNBB, realizada em Roma, decide assumir o Planejamento Pastoral como seu instrumento metodológico de renovação (denominado, na época, *aggiornamento*). (AZEVEDO, 2004, p.52).

Sua ação se dava através de organizações não governamentais que eram instaladas no estado com apoio da Igreja Católica que atuava, simultaneamente, como um ator da sociedade civil e da sociedade política, no processo de pressão e de negociação entre os agentes do governo e a população local. Desta forma, a Igreja atua, em especial, na promoção dos direitos humanos. Na Paraíba, o arcebispo Dom José Maria Pires, ao lado de Dom Marcelo Pinto Carvalheira (Bispo da arquidiocese de Guarabira), auxilia na implementação do CODH - Centro de Orientação dos Direitos Humanos - Guarabira-PB, que, em seu início, era composto por um médico, uma nutricionista, um estudante de direito e uma secretária e tinha como público alvo os trabalhadores rurais e urbanos que buscavam informações sobre seus direitos. A pessoa pública do Arcebispo aparecia em matérias e notas de jornais da época

como mediador, conciliador, sempre com a noção de ações contra atos de violência. Em 1968, devido às manifestações em decorrência da morte do estudante Edson Luiz, estudantes em João Pessoa e em Campina Grande se reuniram em passeata após a missa. Para Citadino, tais conflitos entre estudantes e policiais requereram, no dia seguinte, “a presença do arcebispo da Paraíba, Dom José Maria Pires como conciliador entre as partes”. (CITTADINO, 2006, p.327).

Como transitou pela Paraíba em visitas pastorais e na promoção de diferenciadas ações, quer estas fossem diretamente relacionadas às questões da Igreja, quer fossem ações e atos políticos de conscientização, Dom José Maria Pires foi acompanhado e investigado pelo Governo. Com os arquivos do SNI abertos pela Comissão da Verdade, podemos verificar o quão perto eles estavam do Arcebispo, por estarem presentes em locais onde Dom José proferiu palestras, ou, até mesmo, acompanhando suas falas e declarações nos meios de comunicação de rádio e em jornais impressos.

No documento de 30/12/1969 da Agência Central (BR_DFANBSB_V8_MIC_GNC_AAA_70018877_D0001de0002.pdf), o assunto é denominado de Movimento Subversivo: que afirma ter o arcebispo Dom José Maria Pires ter feito circular uma carta, onde comentava uma visita que fez ao Frei Beto, preso pelo DOPS do Rio Grande do Sul, à época preso em São Paulo. Nesta carta, o Arcebispo comenta que Frei Beto se encontrava tranquilo e afirma que, tanto o frei, quanto outros dominicanos que se ligaram ao grupo Marighela, “estariam praticando a evangelização”. Neste ponto do documento percebemos que a utilização do recurso linguístico das aspas, além de denotar a autoria do discurso enunciado, está gerando ao leitor a ideia de surpresa de quem escreveu o texto, principalmente pelo fato de que, em seguida, questiona outra afirmação Dom José Maria Pires, tratando desta vez, do arcebispo Dom Helder Câmara, se reporta a uma carta, na qual o autor do documento do SNI afirma ter um trecho do evangelho, que compara D. Helder com Cristo, “Não é a mim que busquei por que prendem os outros?”. Mais uma vez as aspas são utilizadas para demarcar a autoria do enunciado e a surpresa do autor. As informações se complementam e deixam uma questão: é religião? Ou conspiração? Fica subentendido, se existiria a possibilidade do autor questionar, além da atividade subversiva, uma discussão relacionada aos dogmas e à possibilidade de prática herética, o que desclassificariam os investigados por subversão e o poder imanente dos Arcebispos, advindo da fé católica seria destituído.

Classificado como subversivo, Dom José Maria Pires, no documento (BR_DFANBSB_V8_MIC_GNC_AAA_76090025_D001de0001.PDF) de 26 de dezembro de 1975, já é colocado como assunto da nomenclatura do documento. Neste texto, o informante alega que, a partir de investigações sumárias, a esquerda clerical vem desenvolvendo uma verdadeira ofensiva contra o regime e os Governos (Federal e

Estadual). Há neste trecho um aviso, uma acusação e o alerta sobre a atuação do clero Paraibano, sendo a personificação destas ações representadas pelo Arcebispo Dom José Maria Pires (considerado um importante elemento engajado). Além da ideia de uma esquerda clerical (o que representa uma ameaça à população), utilizam no mesmo documento a expressão “pregação subversiva”. O discurso do Arcebispo está sendo desqualificado, não está pregando o Evangelho, mas inflamando populares contra o estado. Outros verbos utilizados para caracterizar a fala de Dom José são: incitar e atacar. O que denota um ato violento, aguerrido. Dessa forma, o documento tenta desqualificar as ações evangelizadoras de Dom José, alegando, ainda, que este religiosos enaltece a situação de vida em países sob o regime comunista.

O fato é que, em trechos do documento, há referência a uma visita do arcebispo ao Município de Araçagi, onde estariam presentes cerca de 100 pessoas, Dom José proferiu palestra abordando, em especial, a questão da fome. Para o autor do documento, uma atitude meramente política (não identifica ou não quer identificar, nas falas do Arcebispo, a caridade cristã), já que ele afirma ter Dom José Maria Pires, mais uma vez, incitado os jovens para se unirem e gritarem no meio dos mais velhos, visando a acabar com a miséria. Além de gritar, outro verbo utilizado é lutar. O texto, portanto, é construído de forma que as ações, os discursos enquadrem o Arcebispo nos crimes de Segurança Nacional, visto que, segundo o documento, ele conclama os jovens à luta ao lado do comunismo.

O informante descreve cenas que ele identifica como ações premeditadas. Um jovem cai do banco e Dom José alerta: “é a fome meu povo, os filhos de nossa terra estão morrendo”; em seguida, “Meu povo o comunismo estoura breve”. O informante suspeita, ainda, de perguntas realizadas por jovens, que, segundo ele, pareciam partir de pessoas doutrinadas, ou seja, a descrição é elaborada de acordo com os medos e as intenções do SNI, de forma que fomente e mantenha o Estado de exceção. Há uma guerra, há uma batalha e é para isso que estão ali. Neste documento, segundo o autor, as conclusões sobre as informações repassadas pelo 1º Grupamento, permitem constatar que Dom José Maria Pires vinha desenvolvendo uma campanha sistemática de contestação do Governo. Isso porque, além de Araçagi, ele esteve em Jacaraú, Lagoa de Dentro, Duas Estradas e Caiçara (nestes locais não constatarem o real teor de suas palestras).

Em Missa no dia 09 de novembro de 1975, na Catedral Metropolitana, disse Dom José : “Nós precisamos rezar e nos unirmos contra esse estado de coisa que há por aí, essas prisões e torturas; os homens de Segurança Nacional deveriam impor respeito e dar segurança ao povo e não temos através torturas”.

(Folha3:BR_DFANBSB_V8_MIC_GNC_AAA_76090025_D001de0001.PDF).

Além, dos informantes correlacionarem as questões sobre a fome, melhor qualidade de vida e a possibilidade de luta pela terra, como algo conspiratório e não

vinculado às ações do Vaticano, ressaltamos que muitas das viagens do arcebispo estavam destinadas às visitas pastorais como nos referimos acima, e estas tinham como motivações além de missas e sacramentos, momentos de encontro com os clérigos e lideranças locais. Mas, os assuntos abordados em sua maioria estavam vinculados às questões da Igreja, que, por sua vez, eram questões dirigidas ao bem-estar dos fiéis.

Em ações políticas diretas com a perspectiva de auxiliar os fiéis, em especial, os homens pobres do campo, Dom José Maria Pires encaminha, para o Governador do estado da Paraíba, ofício e projeto solicitando verba para a implementação de um projeto de pesquisa sobre a situação social dos trabalhadores do campo, a ser realizada pelo IBRADES da CNBB. O documento foi interceptado e comentado pelo relator que destaca o respaldo da instituição, mas aponta os riscos e afirma que a intenção do Arcebispo é a “incrementação da sistemática campanha de agitação que vem desenvolvendo em sua área” (BR_DFANBSB_V8_MIC_GNC_AAA_78114357_D001de0001.pdf), já que tal pesquisa forneceria dados para que Dom José fundamentasse novas críticas à política adotada pelo Governo Federal, em relação ao homem do campo. A crítica direta ao arcebispo em torno de sua luta pelos menos favorecidos no campo se baseia na hipótese de que o religioso seja contrário ao direito “soberano” da propriedade privada e é exatamente a garantia deste direito, entre outros, o que sustenta a ideia da necessidade da Segurança Nacional agir contra a subversão, os clérigos esquerdistas e os adeptos ao credo vermelho.

Em outro, momento, o dossiê (Cf: BR_DFANBSB_V8_MIC_GNC_AAA_78113920d000.pdf) sobre as atividades de Dom José Maria Pires, ressaltam a sua eloquência, ao realizar seus discursos nas missas (desconsideram o termo homilia), ressaltando que ele fazia uma violenta pregação contra a propriedade privada. Afirmam, ainda, que o Arcebispo tentou induzir as famílias que participavam de ato religioso (na Paróquia de Nossa Senhora da Conceição, no dia 23 de setembro de 1978) a uma crescente insatisfação; fez citações bíblicas, referindo-se ao Novo testamento, na parte em que se lê ser “mais fácil um camelo passar pelo fundo de uma agulha do que um rico entrar no reino dos céus”. Posteriormente, passou a citar a constituição cubana. Segundo os jornais da época e o relator, as palavras de Dom José Maria Pires não surtiram o efeito desejado, mas geraram mal-estar entre a assistência, tendo diversos fiéis se retirado da igreja. O perfil construído em torno do Arcebispo era o pior possível, visto que este religioso, segundo estes documentos, cometia abertamente crimes contra a Segurança Nacional.

Já na informação de 07 de agosto de 1979, cujo assunto era, também, Dom José Maria Pires, faz-se o relato de sua participação como paraninfo das turmas da UFPB do referido. Segundo o relator, um discurso semelhante aos demais, com a diferença de focar no ensino das universidades e na proposta de que estes

diplomados se aproximassem das populações, em especial, os, então, médicos. “apelou para, os que fazem faculdade, se conscientizarem da situação em que vive o país e fazem a mudança da estrutura sem derramamento de sangue”, foi aplaudido várias vezes durante o discurso e ao final aplaudido de pé.

A atuação de Dom José Maria Pires, enquanto arcebispo da Paraíba, correspondia a um bispo que seguiu os encaminhamentos do Vaticano, em especial, no que se refere ao Concílio do Vaticano II, mas que, para realizar a promoção social e humana que desejava realizar em sua arquidiocese, se mostrou como agente político, ou seja, muito além do líder espiritual, coerente com seus estudos e propostas para a libertação social do povo. Os assuntos que abordava poderiam ser divididos em cinco pontos essenciais, conforme identificamos no Arquivo da Cúria Metropolitana da Paraíba, a série documental intitulada: Documentação dos Bispos, Sub-série: Pronunciamentos (Artigos/ Mensagens), com 487 textos produzidos pelo arcebispo, que versam sobre uma grande variedade de assuntos, podendo ser subdivididos em cinco grandes conjuntos: 1. Questões referentes à doutrina cristã; 2. Questões sociais; 3. Opiniões sobre a conjuntura política nacional e internacional; 4. A relação entre a Igreja e a Educação; 6. Outros (neste se faz presente suas discussões sobre o respeito às outras profissões de fé e como os cristãos deveriam respeitar as outras religiões, incluindo as religiões de matriz africana).

Para Dom José o povo não deveria mais depender da mendicância, que fora tão disseminada pela Igreja medieval, mas sim encontrar meios e formas de sobreviver a partir de seu trabalho, ponto que chamou a atenção de integrantes da ordem Franciscana que aceitaram seu convite de vir evangelizar na Paraíba.

Se formos definir a cultura política deste líder, certamente, esta estará vinculada a ações pedagógicas, em virtude de Dom José Maria Pires atuar como um sábio para ensinar, aos que queriam lhe ouvir, os caminhos para uma vida mais justa. Esta deveria ser alcançada com palavras, oralmente, nas missas, durante as homilias, que retratavam a vida de Cristo e que servia de exemplo, não só em reuniões com integrantes do Clero, mas também em programas radiofônicos e em jornais que circulavam à época.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, P. C. B. **SNI e ABIN: Uma Leitura da Atuação dos Serviços Secretos Brasileiros ao longo do Século XX.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas Editora, 2001: 203.

AZEVÉDO, Dermi. “A Igreja Católica e seu papel político no Brasil”. In: **Revista Estudos Avançados - Estud. av.** v.18 n.52 São Paulo set./dez. 2004 (pp.109-120)

CADIOU, François. (*Et al*). **Como se faz a história: historiografia, método e pesquisa.** Petrópolis: Vozes, 2007.

CITTADINO, Monique. **Poder local e ditadura militar: O Governo João Agripino – Paraíba (1965-1971)**. Bauru: EDUSC, 2006.

_____. “Movimentos populares, esquerdas e ditadura militar na Paraíba (1960-1968)”. In: OLIVEIRA, Tiago Bernardon de; AIRES, José Luciano de Queiroz; SILVA, Vânia Cristina da. (orgs.) **Poder, memória e resistência: 50 anos do golpe de 1964 e outros**. João Pessoa: Editora do CCTA; Mídia Editora, 2016.

BOURDIEU, Pierre. **O poder Simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Lisboa: DIFEL, 1989.

FRANÇA, Diego Pessoa Irineu de. **A ação pastoral da igreja católica de Guarabira na luta pela terra em Alagoa Grande-PB – PPG/UFPB**. João Pessoa, 2014. 149f.

GUEDES, Paulo Henrique Marques Queiroz. “A nova história do poder político e a cultura política” In: NETO, Faustino Teatino Cavalcante; GUEDES, Paulo Henrique Marques Queiroz & SANTOS NETO, Martinho Guedes dos. (orgs.) **Cultura e poder Político: Historiografia, imaginário social e representações da política na Paraíba republicana**. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 2012.

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**. João Pessoa, 2012. Dissertação (Mestrado em História Regional) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba.

Documentos:

- *CHRISTUS DOMINUS* In: http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decree_19651028_christus-dominus_po.html#. Acessado em 26/06/2018

- NUNES, Paulo Giovanni Antonio, [et al]. **Relatório final/ Paraíba. Comissão Estadual da Verdade e da preservação da memória do Estado da Paraíba**. João Pessoa: A União, 2017.

- Visita Pastoral de Araruna. In: Livro da Mitra Diocesana da Paraíba do Arquivo Eclesiástico da Paraíba. Fundo: Chancelaria. Série: Atos do Governo Arquidiocesano. Sub série: Relatórios. Data limite: 1976-1999/1976. Total de documentos: 14 docs. C: a/11 A3. Pasta – 20.

- Visita Pastoral de Pilões. In: Livro da Mitra Diocesana da Paraíba do Arquivo Eclesiástico da Paraíba. Fundo: Chancelaria. Série: Atos do Governo Arquidiocesano. Sub série: Relatórios. Data limite: 1976-1999/1976. Total de documentos: 14 docs. C: a/11 A3. Pasta – 20.

- Visita Pastoral de Serraria. In: Livro da Mitra Diocesana da Paraíba do Arquivo Eclesiástico da Paraíba. Fundo: Chancelaria. Série: Atos do Governo Arquidiocesano. Sub série: Relatórios. Data limite: 1976-1999/1976. Total de documentos: 14 docs. C: a/11 A3. Pasta – 20.

Cf: BR_DFANBSB_V8_MIC_GNC_AAA_70018877_D0001de0002.pdf in: <http://www.arquivonacional.gov.br> acessado em março/2019

BR_DFANBSB_V8_MIC_GNC_AAA_76090025_D001de0001.PDF in: <http://www.arquivonacional.gov.br> acessado em março/2019

BR_DFANBSB_V8_MIC_GNC_AAA_78114357_D001de0001.pdf in:

<http://www.arquivonacional.gov.br> acessado em março/2019

PERSPECTIVAS HISTÓRICAS ACERCA DOS DISCURSOS SOBRE A *MA'AT* N'AS LAMENTAÇÕES DE *KHA-KHEPER-RÉ-SENEB*

Data de aceite: 27/01/2020

Data de submissão: 04/11/2019

Victor Braga Gurgel

Universidade Federal da Paraíba – UFPB,
Programa de Pós-Graduação em História –
PPGH/UFPB, Departamento de História
João Pessoa - PB

RESUMO: O Egito faraônico do Reino Médio foi considerado pelos próprios egípcios e pela egiptologia como uma “época áurea”, se fundamentando sob aspectos identitários que se constituíram como uma resposta aos elementos que geraram a crise do Primeiro Período Intermediário. Também no Reino Médio surgiu aquilo que se convencionou chamar de *belles lettres* egípcias. Sendo no Reino Antigo *ma'at* considerada a vontade do rei, inseparável deste, após a crise da monarquia no Primeiro Período Intermediário aparecem os chamados “discursos sobre a *ma'at*” nos textos literários egípcios canonizados, a partir do Reino Médio, isto é, um conjunto de textos reveladores de um “universo discursivo” comum relacionados à *ma'at*. As *Lamentações de Kha-Kheper-Ré-Seneb*, um desses textos literários canonizados do período, tem datação provável na XII Dinastia (1991 – 1783 a.C.), estando conservado no Museu Britânico em uma tabuinha designada

como *BM EA 5645*. O texto constitui-se em uma introspecção do sacerdote de Heliópolis *Kha-kheper-ré-seneb*, com o seu coração (*ib*). Em um dos trechos, ele profere discursos sobre a iniquidade, cobiça, egoísmo, rebelião, injustiça, presentes na sociedade ao seu redor, ou seja, elementos totalmente opostos à ideia egípcia de *ma'at* – ordem, justiça, verdade, e demais elementos associados à solidariedade social. Neste sentido, buscamos compreender como este texto contribuiu na perpetuação de uma memória cultural egípcia em relação aos elementos condensados na noção de *ma'at*, ligados à solidariedade social: a fala, a ação e a justiça/verdade. A abordagem do texto é feita através da análise de conteúdo.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Egípcia; *Ma'at*; Reino Médio; Memória Cultural.

HISTORICAL PERSPECTIVES ABOUT THE SPEECHS ON *MA'AT* IN THE COMPLAINTS OF *KHAKHEPERRÉSENEB*

ABSTRACT: Both the ancient Egyptians and the modern Egyptology regard the period called Middle Kingdom (c. 2040 – 1640 a.C.) as a “golden age”, grounded in identity aspects that constituted a response to the crisis of the Pharaonic institution occurred in the First Intermediate Period (c. 2134 – 2040 a.C.). Also in the Middle Kingdom arose what was

conventionally called by the Egyptology the Egyptian *belles lettres*. *Ma'at*, Egyptian principle considered in the Old Kingdom (c. 2575 – 2134 a.C.) as the will of the king, and foundation of his power, is thematized after the turmoil in the monarch's power in the First Intermediate Period, arising in the Middle Kingdom what Jan Assmann calls the “speeches on *ma'at*”, namely, a set of texts revealing a common “discursive universe” related to *ma'at*. The *Complaints of Khakheperreseneb*, one of the Middle Kingdom canonical literary texts, is dated probably in the Twelfth Dynasty (c. 1991 – 1783 a.C.), and preserved in a tablet kept in the British Museum under the code *BM EA 5645*. The content of the text is a self-examination by priest of Heliopolis *Khakheperreseneb* with his heart (*ib*). In one excerpt he delivers speeches about the iniquity, greed, selfishness, rebellion, injustice present in the society around him, elements totally opposed to the Egyptian idea of *ma'at* – order, justice, truth, and other elements associated with social solidarity. In this sense, we seek to understand how this text contributed to the perpetuation of an Egyptian cultural memory with respect to the condensed elements in the notion of *ma'at*, linked to social solidarity: speech, action, justice/truth. Our approach to the text is made through content analysis.

KEYWORDS: Egyptian Literature; Ma'at; Middle Kingdom; Cultural Memory.

INTRODUÇÃO

As Lamentações de Kha-Kheper-Ré-Seneb é um texto literário egípcio tradicionalmente datado no Reino Médio. Ao contrário da literatura egípcia do período, este texto fala do presente (OCKINGA, 1983, p. 91). É o primeiro registro escrito de um homem que, no começo do II milênio antes de Cristo, exclamou que não seria possível inovar a partir do estilo tradicional, demandando para tanto um estilo diferente (CHAPPAZ, 1979, p. 12). Por tais razões, é considerado uma obra-prima do pensamento egípcio.

A única cópia do texto que chegou até a contemporaneidade está escrita em hierático, e foi achada por acaso por Alan H. Gardiner no Museu Britânico (GARDINER, 1969, p. 95 – 112), onde ainda se encontra, sob a designação *BM EA 5645*. Se trata de uma tabuinha de madeira, coberta de estuque dos dois lados, medindo 55 cm de comprimento, 29 cm de altura e 5 mm de espessura (KADISH, 1973, plt. XXXII e XXXIII). A partir de características filológicas específicas, e do nome “Kha-Kheper-Ré” (A Forma de Ré Brilha), *prenomen* do faraó Senusret II da XII Dinastia, o texto é datado no final da XII Dinastia (c. 1991 – 1783 a.C.) ou princípio da seguinte (KADISH, 1973, p. 89; VERNUS, 1990, p. 188 – 189; BARBOTIN, 2012, p. 1; CANHÃO, 2014, p. 748). A tradução para o português em que nos baseamos é a de Telo Ferreira Canhão (CANHÃO, 2013, p. 169 – 172; CANHÃO, 2014, p. 755 – 770).

É válido salientar não ser nosso objetivo aqui discutir a validade do emprego do

termo **literatura** para o Egito Antigo. Nosso entendimento de **literário** abarca aqueles textos que possuem uma elegância estética, independentemente da natureza da informação que transmitem (LOPRIENO, 1996, p. 42). Como tal, possuem importância como fontes históricas *primárias*, uma vez que nos permitem acessar o pensamento egípcio, apesar do acordo de ficcionalidade existente entre o escriba e o público (MORENZ, 2003, p. 103 – 104).

O texto constitui-se em um monólogo de Kha-Kheper-Ré-Seneb, sacerdote de Heliópolis (Iunu), com o seu coração (*ib*), ou melhor, consigo próprio, ou com sua consciência, acerca da subversão em que se encontra o Egito de seu tempo, que trocou *ma'at* (*m3't*) por *isfet* (*isft*). Ao lamentar a repetição presente nas tradições egípcias, principalmente na tradição escrita, busca realizar um trabalho inovador, e lamenta a sua incapacidade para tanto. Falando com o seu coração (*ib*), busca o seu apoio para tentar superar os tempos catastróficos em que vive, uma vez que não encontra solidariedade entre os egípcios. Canhão (2014, p. 750) acredita que o seu segundo nome, Ankhu (*nhw*), “Aquele que Vive”, denota o seu sucesso nesta empreitada. Boa parte do texto dedica-se a descrever o caos em que se encontrava o Egito na época deste sacerdote.

É válido salientar que, ao criticar a repetição, Kha-Kheper-Ré-Seneb constantemente aborda em seu texto o tema da falta de solidariedade social através da fala, sendo o silêncio dos egípcios frente à situação caótica em que o Egito se encontrava uma das causas para a manutenção deste *status quo*.

Neste sentido, elegemos a *memória cultural* (ASSMANN, 1995, 2008, 2011) como lineamento teórico, uma vez que tal conceito nos permite compreender como a repetição de um determinado fator ou informação é capaz de inculca-la não só na memória social, mas na memória cultural, cristalizada, de um povo (ASSMANN, 1989, p. 27). Assim, uma vez que o Primeiro Período Intermediário trouxe consigo uma quebra na tradição faraônica, seu restabelecimento gerou a necessidade de recuperá-la. Para tanto os saberes que um grupo deseja cristalizar na memória cultural – no caso em análise, como os egípcios deveriam ou não agir tendo em vista a manutenção da *ma'at* – devem ser constantemente repetidos, de uma maneira institucionalizada (ASSMANN, 2008, p. 97).

As lamentações do sacerdote em análise, por terem se tornado um texto clássico egípcio, cumpriram bem esta função. Estando carregadas de elementos negativos, se tornam uma excelente fonte para compreendermos o pensamento egípcio acerca da *ma'at*, parte essencial do *ethos* egípcio radicalmente contrário a tais aspectos negativos. Considerando que *ma'at* era intrínseca à instituição faraônica, legitimadora em última instância desta, e que o chamado Primeiro Período Intermediário, época imediatamente anterior ao Reino Médio – quando foi cunhado o texto – se caracterizou por uma fragmentação do antes centralizado poder faraônico,

tal constitui-se em excelente fonte do pensamento egípcio acerca dos “discursos sobre a *ma’at*”. Neste sentido, e também levando em conta que se considera que o texto completo não chegou até nós (*vide* discussão em OCKINGA, 1983, p. 92 – 93; BARBOTIN, 2012, p. 1 – 20) empregaremos uma *análise de conteúdo de caráter qualitativo*, buscando através dela inferir tais discursos. Explanaremos esta metodologia no momento em que analisaremos a fonte.

A seguir, explicaremos sucintamente o desenvolvimento da literatura egípcia, do Reino Antigo (2575 – 2134 a.C.) até o Reino Médio (2040 – 1640 a.C.), situando a fonte analisada neste contexto.

O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA E DA LITERATURA EGÍPCIA, DO REINO ANTIGO AO REINO MÉDIO

Antes de abordar *As Lamentações de Kha-Kheper-Ré-Seneb*, um texto da literatura egípcia do Reino Médio, convém expor brevemente a relação entre os processos históricos vinculados ao poder no Egito do Reino Antigo até o Reino Médio e a complexificação da escrita, culminando nas formas literárias deste último período.

Inicialmente, é digno de nota que a escrita possui um papel na manutenção e imortalização da ideologia dominante, mesmo que os estímulos iniciais para a sua criação precedam o Estado (BAINES, 1988, p. 188). No Egito Antigo, entretanto, não há traços de seu surgimento antes da Unificação, na I Dinastia (2920 – 2575 a.C.).

O Egito Arcaico caracterizava-se por um Estado disperso, com pequenos centros urbanos, o restante dos egípcios se encontrando disseminados em assentamentos agrícolas (*ibid.*, p. 189). A invenção da escrita deve ser enxergada neste contexto de desenvolvimento de um Estado disperso, mas ainda unitário. Também deve ser levado em conta que os primeiros vestígios preservados deste código se encontram em vasos de cerâmica, pertencentes com grande probabilidade à realeza (*ibid.*, p. 189), e que quase todos os contextos em que foram encontrados estes estados iniciais da escrita estavam ligados a ela (*ibid.*, p. 190 – 191).

Vernus (2011a, p. 31 – 45), mais recentemente afirma que os *serekhs* são os mais antigos exemplos de proto-escrita egípcia, sendo mais tarde neles empregados os nomes dos reis egípcios. Os *serekhs* se constituem em uma fachada de um palácio ou templo, encimado por um falcão simbolizando o deus Hórus (muito embora haja exemplos antigos em que dois falcões encimavam a construção representada). Muitos dos *serekhs* mais primitivos foram encontrados em vasos de cerâmica, e pintados em madeira, sendo um símbolo somente utilizado pela realeza.

No Reino Antigo (c. 2575 – 2134 a.C.), a escrita se encontra restrita ao faraó e à nobreza, de tal forma que não havia oposição entre o domínio da escrita e o governo

(*ibid.*, p. 191). Este aspecto esteve bastante atrelado ao controle extremamente centralizado do faraonato do período, o que se reflete na sua utilização apenas nas tumbas do rei e das pessoas a ele mais próximas (*ibid.*, p. 192). Somente nas III e IV Dinastias (c. 2770 – 2575 a.C.) é que os aspectos de registro sofrem uma transformação, passando a aparecer evidências de uso “informal” da escrita, como marcas em pedra e um óstraco com cálculos para um arco plano do complexo da pirâmide de Djoser (*ibid.*, p. 194). O elemento central para nós é que, durante estes períodos, o código hieroglífico era capaz de conter frases completas (*ibid.*, p. 194).

Ademais, o uso mais “avançado” da escrita era reservado aos monumentos religiosos, o que pode ser atestado nos Textos das Pirâmides – os primeiros registros escritos do pensamento religioso egípcio – entre o fim da V e VIII Dinastias (c. 2353 – 2150 a.C.). É digno de nota que a Egptologia considera estes textos como o primeiro exemplo de literatura egípcia (FOSTER & FOSTER, 2008, p. 207), entendendo por “literatura” uma escrita de dimensão imaginativa e criativa, no que se inclui a poesia, a ficção e a crítica, por exemplo.

Gradualmente a autoridade central do Estado do Reino Antigo diminuiu a sua penetração nas províncias egípcias, sendo este um dos principais fatores para a fragmentação desta organização política que culminou no chamado Primeiro Período Intermediário (WILLEMS, 2010, p. 83). Isto gerou uma maior concentração do poder nestas elites provincianas, fracionando o poder monárquico centralizado no rei e em sua capital. Não há muitas fontes acerca de como ocorreu este processo, fora alguns poucos textos literários – como as *Admoestações de Ipu-uer* e os *Ensinos para o rei Meri-ka-ré* – e textos autobiográficos presentes nas tumbas do período, embora estes sejam muito tendenciosos.

Neste sentido, o Primeiro Período Intermediário (c. 2134 – 2040 a.C.) se caracterizou por uma acentuação anticentralizadora do poder iniciada muito antes, processo que foi acompanhado pela escrita (CARDOSO, 1998, p. 103), que neste período se tornou capaz de conter textos mais extensos, sendo mais difícil manter o seu controle pelas elites (BAINES, 1988, p. 202). É a partir desta sua difusão que a literatura egípcia começa a se desenvolver de modo mais profícuo.

Em inícios do Primeiro Período Intermediário, nas áreas conquistadas pelos governantes tebanos – ou seja, do sul do Egito – não há vestígios da existência de nomarcas (*ibid.*, p. 84), classe de administradores regionais criada no Reino Antigo em substituição ao governo provincial. Os nomos – uma palavra de origem grega (em egípcio, *sepat*, *sp3t*) que designava as unidades administrativas do Antigo Egito – vizinhos constantemente estavam em guerra, e a dissolução desta organização político-econômica pelo crescente Estado tebano criou um sistema administrativo central.

Quanto ao processo de unificação do Egito que culminou no Reino Médio não

há muitas evidências. Há uma aceitação geral na Egiptologia de que este período se iniciou com Mentuhotep II (que reinou entre c. 2010 – 1998 a.C.), quando este uniu as metades tebana e heracleopolitana em que a terra do Nilo se encontrava dividida (WILLEMS, 2010, p. 86 – 87).

Entretanto, não há um consenso a respeito de como este faraó chegou a unir o Egito, muito embora alguns grafites na pedra de Hatnub deixadas por Nehri I – nomarca do nomo de Hare –, atestem condições de guerra no Médio Egito, permitindo pensar na hipótese de a tomada de poder pela dinastia tebana ter sido fruto de um golpe (*ibid.*, p. 88). Quanto à Mentuhotep II, seu protocolo real mudou duas vezes, e seu terceiro nome de Hórus (*semá táui, sm3 t3wy*), “Unificador das Duas Terras”, é enxergado como um manifesto político (*ibid.*, p. 87). A transferência de artesãos de Heracleópolis, no norte, para Tebas, no sul, interferiu no estilo artístico nesta última localidade. Tal esforço é enxergado como uma busca por uma tendência conciliatória entre as duas partes antes antagônicas do Egito (*ibid.*, p. 89). É válido salientar que, mesmo antes da Unificação, Mentuhotep II já punha em prática um vasto programa de construções, atividade ligada à propaganda de seu reinado.

Muito pouco se sabe sobre seus sucessores, Mentuhotep III e IV. Willems (2010, p. 89) atesta que inscrições datadas no reinado de Mentuhotep III indicam uma continuidade da política de construções de seu predecessor. A mesma escassez de fontes dificulta o entendimento do fim da XI Dinastia (2134 – 2040 a.C.): o grafite de Nehri em Hatnub, já mencionado, descreve uma guerra civil no Médio Egito durante o fim da XI e inícios da XII Dinastias. O que se tem conhecimento é que Amenemhat I chegou ao poder, sendo seu primeiro nome de Hórus (*sehetep ib táui, sh̄tp ib t3wy*), “Aquele que acalma o coração das Duas Terras”, uma provável indicação de turbulência no período.

Este faraó, o primeiro da XII Dinastia (1991 – 1783 a.C.), já no Reino Médio, também alterou o seu nome de Hórus durante seu reinado, desta vez para *whm nswt (uhem nesut)* “Repetidor de Nascimentos”. Jan Assmann (2011, p. 19), considera a escolha deste nome uma verdadeira busca por legitimação do poderio do faraó no Reino Antigo, através do “Renascimento” da tradição faraônica desta época, perdida no Primeiro Período Intermediário. Tal uso do passado, portanto, buscava legitimar o poder do novo faraó através de uma pretensa ligação com o período em que o faraonato se consolidou.

Além deste fator, a instituição faraônica era legitimada pela *ma’at*, sendo eminentemente garantida por ela. *Ma’at* constituía-se em uma noção de eterna ordem do mundo terreno e do Cosmos, sendo essencial para a vida (*ankh, ʿnh*) e o funcionamento social do Egito Antigo em todas as suas esferas (SALES, 2015, p. 77). Tal ideia englobava o direito, a justiça e a religião, sendo garantida por toda a sociedade, e, em última instância, pelo faraó. Sua principal oponente era *isefet*

(*isft*), que englobava todos os princípios a ela antagônicos (ASSMANN, 1989, p. 12; MENU, 2005, p. 8; 23).

A extraordinária difusão da escrita egípcia ocorrida em meados do Primeiro Período Intermediário, processo que acompanhou a sua maior capacidade de conter frases mais longas e complexas, fez com que a literatura egípcia passasse a não mais servir unicamente interesses práticos, como as demandas diárias, os cultos divinos e os escritos relacionados à pós-vida (MORENZ, 2003, p. 102). Como fruto deste processo, durante o Reino Médio floresceu uma literatura classificada pela Egiptologia como canônica, sendo até mesmo enxergada por alguns egiptólogos como o ápice da tradição egípcia (FOSTER & FOSTER, 2008, p. 209).

Como exemplo deste florescimento, novos gêneros surgiram na escrita egípcia, a exemplo da literatura didática e da instrução. Textos como *Instrução de Amenemhat I ao seu filho Senuseret* e *Ensinaamentos para o rei Merikaré* constituem exemplos destes gêneros, carregados de máximas e referências a acontecimentos que marcaram o Egito da época. A escrita egípcia, por outro lado, não deixou de se desenvolver para fins práticos: é durante o Reino Médio tardio que aparecem os primeiros *shabti* e escaravinhos-coração com fórmulas inscritas (QUIRKE, 2004, p. 12. Para mais acerca dos gêneros da literatura egípcia *vide* ARAÚJO, 2000, p. 48 – 56. *Vide* ROSENVASSER, 1976, p. 7 – 46 para informações acerca das figuras de linguagem empregadas na literatura egípcia).

Um fenômeno interessante ocorrido na escrita do período é a mescla de gêneros literários para a criação de um novo. Como tal, as *Admoestações de Ipu-uer* e as *Profecias de Neferti*, por exemplo, possuem elementos das lamentações e dos textos proféticos, já existentes no Reino Antigo. Desta forma, os novos elementos ao mesmo tempo eram “velhos”, encontrando o perfeito equilíbrio entre a busca pela legitimação no passado, tão característica na sociedade egípcia, e a necessidade de inovação.

Por fim, é neste sentido que o texto *Lamentações de Kha-kheper-Ré-Seneb* se localiza na história política e da escrita egípcia. A razão da escolha deste texto foi seu tom negativo ao abordar a situação do Egito na época em que foi escrito, estando, portanto, cheio de referências implícitas à *ma'at*. Ao falar acerca de elementos contrários à ideia da *ma'at*, a fonte nos permite, a partir de uma análise *a contrario* destas menções pessimistas, chegar aos “discursos sobre a *ma'at*”. Tal termo foi cunhado por Jan Assmann, que os entende como não só um texto, mas como “toda uma família de textos que pertencem a um ‘universo de discurso’ comum, se tratando de tradições orais e escritas, de ‘tradições de textualização’”. (ASSMANN, 1989, p. 27).

Deste modo, buscaremos pelos “discursos sobre a *ma'at*” presentes na fonte

através de uma análise de conteúdo de caráter qualitativo, a partir da perspectiva de L. Bardin (1977). A análise de conteúdo “fornece informações ao leitor crítico de uma mensagem para saber mais sobre [algum] texto (BARDIN, 1977, p. 133, acréscimo nosso). Deste modo, ela permite ao leitor um contato com o aspecto “latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem” (*ibid.*, p. 9). A modalidade *qualitativa* desta análise não busca por frequências de certo elemento no texto, privilegiando, por conseguinte, a **pertinência** destes. Ela “é válida, sobretudo, na elaboração de deduções específicas sobre um acontecimento, ou uma variável de inferência imprecisa, e não em inferências gerais” (*ibid.*, p. 115).

ANÁLISE DE CONTEÚDO DE CARÁTER QUALITATIVO – ELEMENTOS A CONTRARIO À MA'AT

Logo no início do papiro (*recto*, linhas 2 – 3), o sacerdote de Heliópolis Kha-Kheper-Ré-Seneb ($h^c-hpr-r^c-snb$), também chamado Ankhu ($^c n h w$) (linha 1) lamenta a falta de inovação na tradição egípcia:

Possa eu ter palavras desconhecidas,
frases estranhas com palavras novas que nunca tenham sido pronunciadas,
sem quaisquer repetições,
um discurso nunca transmitido de viva voz
proferido pelos antepassados.

O sacerdote, neste ponto, expõe o seu desejo por inovação, que, como já exposto, se caracteriza por algo inédito no pensamento egípcio (CHAPPAZ, 1979, p. 12). Até o final da linha 7, elucubra acerca da invalidez da tradição exposta através da escrita. A partir de então, informa ao leitor que transferirá ao seu coração (*ib*) a pesada carga em suas costas, falando de sua dor e sofrimento (1. 8). É neste ponto que ele inicia seu monólogo acerca da complicada situação em que se encontra o Egito, parte que nos interessa neste estudo:

Kha-Kheper-Ré-Seneb, recto, 1. 10 – 12, grifos nossos:

$dns I rnpt r snnw.t.s$
 $šh3 B hpr m hdi \{.n.i\}$
[...]
 $rdi.tw m3^t rwty$
 $isft m-hnw šh$

Um ano é mais opressivo do que seu segundo.
A turbulência da terra aumenta a sua destruição.
[...]
Ma'at foi lançada fora;
Isefet está no interior da sala do conselho.

Neste trecho, há uma relação de equivalência entre o predomínio da opressão e da turbulência na terra do Egito com o fato da *ma'at* estar fora das fronteiras do país, e *isefet* estar dentro delas, chegando até mesmo a influenciar as decisões

tomadas nele, uma vez que se encontra na sala do conselho.

É digna de nota a intertextualidade existente entre este trecho e outro presente em *As Profecias de Neferti*, também datado no Reino Médio (*recto*, 1. 66, grifos nossos): “*iw m3^ct r iit r st.s / isft dr sy r-rwty | Ma’at regressará ao seu lugar / e isefet será atirada para a parte exterior*”. A similaridade entre as construções frasais é notável. Neste sentido, inferimos haver uma associação dos egípcios com *ma’at*, e dos estrangeiros com *isefet*. No mesmo caminho, *As Adomestações de Ipu-uer* (*recto*, 1. 54, grifos nossos) nos permite ir mais longe nestas associações: “*iw-ms dšrt ht t^c sp3wt hb3 / pdt rwty iyt.ti n kmt iw-ms spr [...] / nn ms wn rmt m st nb(t) | Na verdade, o deserto estende-se a todo o país, as províncias estão destruídas / Os estrangeiros do exterior vêm para o Egito. Na verdade, [os estrangeiros] chegaram e, de fato, não há pessoas em nenhum lugar*”. A partir da comparação entre os três trechos, por fim, chegamos à conclusão de que os **estrangeiros** são associados à *isefet* e ao deserto (*deshret*, *dšrt*, também traduzível como “Terra Vermelha”), e os **egípcios** com *ma’at* e o Egito (*kemet*, *kmt*, também traduzível como “Terra Negra”, em oposição à terra vermelha do deserto). A presença destas similaridades em diferentes textos da época nos permite inferir a circulação de tais ideias nos círculos literatos egípcios, muito próximos do faraó e da nobreza.

Mais adiante no texto, Kha-Kheper-Ré-Seneb continua suas lamentações sobre o estado negativo em que então se encontrava o Egito:

Kha-Kheper-Ré-Seneb, verso, 1. 1 – 4, grifos nossos:

*ihw bs m min
nhpw n sw3 drdrw
hr-nbw gr hr.f
hrt sf im p3 hrw
hr sni rs n cš3
hr dri
nn 3rk šs.f
nn dnwd
di.fr [...]
h3t pw gr r sdmt*

A miséria instalou-se no dia de hoje
e pela manhã (ainda) não se foi embora;
Toda a gente está silenciosa quanto a isto.
Os hábitos de ontem são como os de hoje porque
transgrediram, de fato, muito. O rosto (dos homens)
permanece imperturbável.
Não há ninguém que compreenda uma sabedoria,
**nem nenhum homem (suficientemente) zangado
para falar. [...]**
**É doloroso (guardar) silêncio em relação ao que se
ouve.**

Kha-Kheper-Ré-Seneb associa o **silêncio** dos egípcios com a manutenção da desordem (*isefet*) na terra do Egito. As tradições egípcias ligadas ao bem encontram-se perdidas, havendo uma noção de conformidade com a situação caótica descrita (“*Não há ninguém que compreenda uma sabedoria, nem nenhum homem (suficientemente) zangado para falar*”). A continuação dos hábitos transgressores dos egípcios só prossegue em seu caminho, dia após dia, porque ninguém levanta a voz para protestar. O próprio sacerdote lamenta a dor que causa nele ficar em

silêncio nesta situação, logo em seguida complementando:

Kha-Kheper-Ré-Seneb, verso, 1. 4 – 5, grifos nossos:

| | |
|---------------------------|---|
| <i>ih pw wšb n hm</i> | Rejeitar um discurso provoca inimizade. |
| <i>hsf hn hr šhpr rkw</i> | O coração (<i>ib</i>) não aceita a verdade (<i>ma'at</i>) |
| <i>n šsp.n ib m3't</i> | Ninguém é paciente com o relato da palavra. |
| <i>n whd.tw smi n mdt</i> | Todo homem gosta do seu (próprio) discurso. |
| <i>mri nb ts:f</i> | Cada um se estabelece sobre (a sua) desonestidade. |
| <i>bw-nbw grg hr h'bb</i> | A retidão abandonou os discursos. |
| <i>btt mtw mdt</i> | |

O coração (*ib*), a consciência dos egípcios, não aceita *ma'at*. Kha-Kheper-Ré-Seneb nos dá pistas de como isso ocorre: não há tolerância com o discurso diferente, que busca mostrar o erro, pois “*rejeitar um discurso provoca inimizade*”, “*ninguém é paciente com o relato da palavra*”. Cada um prefere escutar apenas o próprio discurso, se fechando para qualquer um alheio.

Inferimos então que a solidariedade social, ligada à ideia da *ma'at*, é associada à fala como ação, e como motivadora de ação na sociedade. O trecho exposto também nos permite inferir que a receptividade perante o discurso alheio, ou seja, o ato de *escutar*, tem de existir em equilíbrio com a fala para que *ma'at* prevaleça em relação à *isefet*. O excerto “*A retidão abandonou os discursos*” nos permite dizer que *ma'at* não estava presente nem sequer na fala dos egípcios, o que decerto tornava mais difícil realiza-la no plano concreto.

A cópia que chegou até nós finaliza-se com Kha-Kheper-Ré-Seneb dirigindo-se uma vez mais ao seu coração, denunciado o seu desespero em ser ouvido e compreendido:

Kha-Kheper-Ré-Seneb, verso, 1. 4 – 5, grifos nossos:

| | |
|--------------------------------|---|
| <i>dd.i n.k ib.i wšb.k n.i</i> | Eu falo contigo, meu coração, possas tu responder-me! |
| <i>n gr.n ib ph</i> | Um coração agressivo não pode ser silenciado! |
| <i>mk hrw b3k mi nb</i> | Olha, as necessidades do dependente são as mesmas |
| <i>š3 wdn hr.k</i> | das do senhor! |
| | É muita carga sobre ti! |

“Um coração agressivo não pode ser silenciado” é uma tradução nossa para *n gr.n ib ph*.

Por fim, as análises realizadas nos permitiram entender que a ideia central referente à *ma'at* no texto em questão está ligada à exortação do egípcio comum frente à sua responsabilidade perante o equilíbrio terreno e Cósmico de sua sociedade. Ao fazê-lo, alerta-o do perigo de se negar a **falar** quando seu coração (*ib*), ou consciência, sente que tal equilíbrio está sendo quebrado – bem como os perigos do alheamento total frente a ouvir o outro, que pode sabiamente exortar acerca de qualquer desvio na ordem.

A associação implícita dos egípcios com *ma'at* e dos estrangeiros com *isefet*

reforça este ponto de vista, uma vez que põe sobre os ombros dos primeiros a responsabilidade pela manutenção da *ma'at*, já que, de acordo com tal cosmovisão, ela só existe em função deles.

Tendo em vista facilitar a compreensão destes fatores, elaboramos o esquema a seguir. É válido salientar a via de mão dupla em que se constitui esta relação:

Fala ↔ **Ação (escutar / agir em favor de *ma'at*)** ↔ **Justiça/Verdade**

Logo, a responsabilidade em manter a *ma'at* no Egito deve ser constantemente reforçada através da fala e da escuta, amalgamadoras da sociedade egípcia, não estando somente nos ombros do faraó tal dever. Todos os egípcios têm um papel no equilíbrio cósmico e terreno da Terra Negra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A partir das relações de intertextualidade d'*As Lamentações de Kha-Kheper-Ré-Seneb* com outros textos literários egípcios do Reino Médio - a saber, *As Profecias de Neferti* e *As Admoestações de Ipu-uer* – notamos uma associação direta entre a *ma'at* com os próprios egípcios, e *isefet* com os estrangeiros, enxergados como uma das causas das descritas calamidades que assolavam o Egito.

A outra causa está diretamente relacionada ao tom de denúncia do texto no que se refere à falta de solidariedade social dos egípcios, esta ligada ao **silêncio** (falta de ação) ao contrário da **fala/escuta** (ação). Ao não se pronunciarem quanto à desordem dominante no Egito, cada egípcio se tornava conivente com ela.

Logo, a noção da *ma'at* a ser transmitida pela elite letrada no texto está ligada principalmente à ideia de **ação através da fala/escuta**. Mediante a ênfase e repetição das consequências negativas da falta dela para toda a sociedade, se buscava resgatar a noção de solidariedade social perdida na memória cultural egípcia durante o Primeiro Período Intermediário.

Por fim, a escrita egípcia, cujo desenvolvimento se deu em razão de e na mesma medida do poder faraônico estabelecido no Reino Antigo, contribuiu no Reino Médio para a manutenção da ordem dominante através da exaltação da *ma'at*, noção estreitamente relacionada ao faraó enquanto pessoa e instituição. Deste modo, continuava a servir aos propósitos de uma elite letrada fortemente ligada à realeza, interferindo na memória cultural de um segmento político relevante no Egito faraônico da época. Em última instância, reforçava a participação social na manutenção de determinada *ordem* social e cósmica.

REFERÊNCIAS

ALLEN, James P. **Middle Egyptian Literature: Eight Literary Works of Middle Kingdom**. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

ASSMANN, Jan. **Maât: l'Égypte pharaonique et l'idée de justice sociale**. 3^a ed. Paris: MdV, 1989 [2010].

_____. **Religião y memoria cultural: diez estudios**. Tradução de Marcelo G. Burello e Karan Saban. Buenos Aires: Lilmod, 2008.

_____. **Cultural Memory and Early Civilization: Writing, Remembrance and Political Imagination**. Tradução de David Henry Nilson. New York: Cambridge University Press, 2011.

BAINES, John. "Literacy, social organization, and the archaeological record: the case of early Egypt". In: GLEDHILL, J., BLENDER, B., LARSEN, M. T. (eds.). **State and Society: The Emergency and Development of Social Hierarchy and Political Centralization**. London e New York: Routledge, 1988, p. 187 – 208.

BARBOTIN, Christophe. "Le Dialogue de Khâkheperréseneb avec son *Ba*, tablete British Museum EA 5645/Ostracon Caire JE 50249 + Papyri Amherst III & Berlin 3024". In: **Revue d'Égyptologie – RdE**, v. 63. Paris, 2012, p. 1 – 20.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

CANHÃO, Telo Ferreira. **Doze Textos Egípcios do Império Médio**: traduções integrais. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

_____. **Textos da Literatura Egípcia do Império Médio**: textos hieroglíficos, transliterações e traduções comentadas. Lisboa: Montra – Fundação Calouste Gulbenkian, 2014.

CARDOSO, Ciro Flamarion. "Escrita, sistema canônico e literatura no Antigo Egito". In: BAKOS, M. M.; POZZER, K. M. P. (orgs.). **III Jornada de Estudos do Oriente Antigo: línguas, escritas e imaginários**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998, p. 95 – 144.

CHAPPAZ, Jean-Luc. "Un manifeste littéraire du Moyen Empire. Les lamentations de Kha-Kheper-Re-Seneb". In: **Bulletin de la Société d'Égyptologie – Genève 2 – BSEG**, Genève: 1979, p. 3 – 12.

FOSTER, John L. **Ancient Egyptian Literature: An Anthology**. Austin: University of Texas Press, 2002.

FOSTER, John L.; FOSTER Ann L. "Ancient Egyptian Literature". In: WILKINSON, Richard H. (org.). **Egyptology Today**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008, p. 206 – 229.

GARDINER, Alan H. **The Admonitions of an egyptian sage**, from a hieratic papyrus in Leiden (Pap. Leiden 344 recto). Hildesheim: Georg Olms Verlag, 1969, p. 95 – 112.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. "Does Egyptology needs a 'Theory of Literature'?". In: LOPRIENO, Antonio (ed.). **Ancient Egyptian Literature: History and Forms - AEL**. Leiden, New York e Köln: E. J. Brill, 1996, p. 3 – 21.

KADISH, Gerald E. "British Museum Writing Board 5645: the complaints of Kha-Kheper-Ré'-Senebu". In: **The Journal of Egyptian Archaeology**, vol. 59, 1973, p. 77 – 90.

LOPRIENO, Antonio. "Defining Egyptian literature: ancient texts and modern theories." In: LOPRIENO, Antonio (ed.). **Ancient Egyptian Literature: History and Forms – AEL**. Leiden, New York e Köln: E.

J. Brill, 1996, p. 39 – 58.

MENU, Bernardette. **Maât: l'ordre juste du monde**. Paris: Michalon, 2005.

MORENZ, Ludwig D. "Literature as a Construction of the Past". In: TAIT, John. **'Never had the Like Occurred': Egypt's view of its past**. London: UCL Press, 2003, p. 101 – 117.

OCKINGA, Boyo G. "The Burden of Kha'Kheperre'sonbu". In: **The Journal of Egyptian Archaeology – JEA**, v. 69, 1983, p. 88 – 95.

PARKINSON, Richard B. "Khakheperreseneb and traditional belles lettres". In: MANUELIAN, Peter der (ed.). **Studies in honor of William Kelly Simpson**, v. 2. Boston: Museum of Fine Arts, 1996, p. 647 – 654.

_____. "The Text of *Khakheperreseneb*: new readings of EA 5645, and an unpublished ostrakon". In: **The Journal of Egyptian Archaeology - JEA**, v. 83, 1997, p. 55 – 68.

QUIRKE, Stephen. **Egyptian Literature 1800 BC: questions and readings**. London: Golden House Publication Egyptology 2, 2004.

ROSENVASSER, Abraham. "Introducción a la literatura egípcia: las formas literarias (con un apéndice)". In: ROSENVASSER, Abraham (dir.). **Revista del Instituto de Historia Antigua Oriental**. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 1976, p. 7 – 105.

SALES, José das Candeias. **Política(s) e Cultura(s) no Antigo Egipto**. Lisboa: Chiado, 2015.

VERNUS, Pascal. **Future at Issue. Tense, Mood and Aspect in Middle Egyptian: studies in Syntax and Semantics**. New Haven: Yale Egyptological Seminar, Department of Near Eastern Languages and Civilizations, 1990.

_____. "Naissance des hiéroglyphes et affirmation iconique du pouvoir: l'emblème du palais dans la genèse de l'écriture". In: VERNUS, Pascal (org.). **Les Premières Cités et la Naissance de l'Écriture**. Paris: Actes Sud/Alphabets, 2011a, p. 27 – 58.

_____. "«Littérature», «littéraire» et supports d'écriture. Contribution à une théorie de la littérature dans l'Égypte pharaonique". In: **EDAL II – Egyptian & Egyptological Documents, Archives & Librairie**, 2010-2011, pp. 19 – 74.

WILLEMS, Harco. "The First Intermediate Period and the Middle Kingdom". In: LLOYD, Allan B. (org.). **A Companion to Ancient Egypt**. Vol. II. Oxford: Blackwell, 2010, p. 81 – 101.

APONTAMENTOS PARA UM ESTUDO DA EMERGÊNCIA DO CONCEITO DE FOLCLORE NO PENSAMENTO SOCIAL BRASILEIRO O CASO DE SILVIO ROMERO

Data de aceite: 27/01/2020

Manoel Carlos Fonseca de Alencar

Universidade Estadual do Ceará

manoelcarlosf@gmail.com

No contexto do refluxo do Indianismo, nos finais da década de 1860 e início da década posterior, os escritores brasileiros se voltaram para as nossas tradições populares como requisito de nacionalidade. Nesse sentido, a apropriação que os escritores faziam da denominada “musa popular” eram as mais diversas, mas poucos tiveram a ideia de que a poesia popular deveria manter-se intocada pelo escritor, servindo como fonte para o desvendamento do caráter nacional, como professava o pensamento folclórico. Silvio Romero foi quem melhor sistematizou esse modo de pensar e um método de concretizá-lo. Pretende-se, com esse trabalho, analisar os significados da cultura popular nesse autor.

PALAVRAS-CHAVE: História; Literatura; Folclore.

No Brasil, o despertar do meio letrado para a importância da cultura popular como um elemento diferenciador da nação só apareceu nos anos de 1870. Depois da independência até esta década, os escritores brasileiros escreviam

sobre tradições indígenas e não tradições populares. O termo popular era incomum, e quando começou a ser empregado foi em detrimento do indígena como personagem central das narrativas da nacionalidade. Silvio Romero, por exemplo, argumentava que o índio não deveria ser considerado brasileiro, mas outra raça ou civilização que possuía seus próprios hábitos e costumes. Segundo ele, a identidade do brasileiro era fruto do consórcio das três raças, sendo que cada uma delas, em separado, eram dotadas de identidades próprias: o português, o indígena e o africano, se não miscigenados, não eram brasileiros. O conceito de popular, assim, é concomitante a emergência do pensamento racial.

O termo folclore, por sua vez, foi aplicado pela primeira vez na Inglaterra por Williams Thoms, em 1846. A palavra é derivada dos vocábulos ingleses *folk*, que significa gente, e *lore*, saber. Com a terminação *lore*, Thoms pretendeu alçar o estudo do popular à condição de ciência, assim como foram substituídos, por exemplo, astrologia por *starlore* (saber das estrelas). Esta era uma tendência do meio científico anglo-saxão em modificar as terminações gregas. Thoms o empregou no sentido de diferenciar-se dos conceitos de

Kultur de volkes, utilizados por Herder e pelos irmãos Grimm, e *Volkspoesie*, de Schlegel, em decorrência da grande imprecisão que via no termo popular. (WILLIAMS, 2007, 149)

O conceito de folclore trouxe uma especialização que ainda não se havia desenvolvido plenamente no pensamento alemão. Ele delimitava bem claramente que a cultura popular seria somente aquela que tinha proveniência das camadas pobres e incultas, restringindo-se às sobrevivências de tempos mais antigos ou mesmo de povos primitivos. Isso porque os românticos, apesar de seu interesse pelas classes incultas e de terem sido os inauguradores da prática de coleta e publicação da poesia popular, manejavam a matéria popular de forma muito criativa. Os irmãos Grimm, por exemplo, recontavam o que ouviam dos camponeses ao seu modo. De outro lado, os folcloristas demonstravam interesse mais amplo: à atenção dada aos contos e poesias pelos românticos, os estudos folclóricos acrescentavam as danças, os rituais, às crenças etc. (BURKE, 1989)

Sílvio Romero realizou uma atualização do pensamento brasileiro em relação às novas tendências europeias. Com vistas a analisar a poesia popular, por exemplo, Romero utilizou o termo folclore, consolidando a prática entre os escritores brasileiros de coleta e publicação de “matéria popular”. Com o conceito, o autor insurgiu-se contra aquela forma um tanto livre e criativa de os românticos tratarem a poesia popular, propugnando o método científico como o mais adequado ao estudo das manifestações populares no Brasil.

Sublinhou o autor:

Há por aí muita gente que ainda hoje supõe que toda a sabedoria popular, todo o *folk-lore* se reduz a falar nas *quadrinhas* dos improvisadores anônimos e nas *festas de Igreja* em que o povo mais ou menos acidentalmente toma parte. Não, a coisa não é assim tão simples como a vadiagem letrada finge crer. O povo tocou em tudo; seu saber é uma enciclopédia inteira. Só na parte propriamente poética ele tem os *Reinados*, as *Cheganças*, os *Romances*, as *Xácaras*, as *Orações*, os *Versos gerais* ou *Cantigas soltas*. Mas não fica aí: ele tem os mitos, os contos, as adivinhas, os ditados, os anexins, as lendas de lugares e de tipos celebres, as danças, as festas propriamente suas, as benzeduras, uma medicina e terapêutica especiais, uma astronomia sua, as fábulas de plantas e animais, profecias, a interpretação original que vai fazendo diariamente sobre os acontecimentos políticos; tem tudo isto, além do capítulo imenso das superstições. No Brasil, poucos têm investigado o nosso povo por face tão interessante. (ROMERO, 1888, 1120)

Com efeito, Sílvio Romero fez essas observações dirigindo-se aos românticos. Segundo ele, estes, ao considerarem o “popular”, não iam além de poesias e contos, os quais lhes serviam para análises linguísticas, geralmente em proveito de projetos de nacionalização da literatura, como foi o caso de José de Alencar em *O nosso cancionero*. Romero propunha tanto ampliar as manifestações a serem consideradas populares, como lançar sobre elas outro olhar. O popular, desde então,

seria estudado por meio de um método científico, baseado em um conhecimento etnológico e etnográfico. Reside aí a sua crítica aos românticos, sobretudo quanto à forma como estes operavam com a poesia popular recolhida. A censura dirigia-se a Almeida Garrett e aos irmãos Grimm – os quais, considerando que o povo corrompia o que em sua origem era “popular”, viam-se no direito de corrigir a poesia do povo –, mas também se estendia a “um ou outro escritor nosso, que, por acaso, houvesse colhido alguma *quadrinha* em uma festa de aldeia, para logo expandir-se aos fulgores líricos e supra-humanos da musa popular”. (ROMERO, 1888, p.16)

Desta forma, um dos questionamentos de Romero à ideia de “popular” entre os românticos remete ao que ela circunscreveu como cultura popular. Quando Silvio Romero empregou o termo, tinha como objetivo abranger amplo espectro de manifestações do povo, visto que os românticos se restringiram aos contos e à poesia popular. O fato foi uma inovação em sua época e serviu às gerações posteriores de folcloristas, pois o popular passou a englobar hábitos, costumes, crenças, festas, danças etc.

Na introdução do livro de Silvio Romero, *Cantos populares do Brasil*, Teófilo Braga faz uma classificação muito importante que nos ajuda a entender o que circunscrevia o “popular” no século XIX:

Esta designação de *poesia popular* é imperfeita, porque compreende: 1º a *tradição*, oral ou escrita, transmitida sem conhecimento da sua proveniência; 2º a *vulgarização* ou popularidade de certos cantos individuais; 3º o *sincretismo* destes dois elementos: a) como *abreviação*, na expressão oral, b) ou como *ampliação* escrita pelos homens cultos, que comunicam com o povo ou se inspiram diretamente do meio popular. (ROMERO, 1883, XXIX)

A poesia popular, assim, não abrangeria exclusivamente aquelas criações que tiveram sua proveniência direta do povo; daí porque, para distingui-la, Braga frisou a necessidade de acrescentar a esta o qualificativo “tradicional”. A pesquisa da poesia popular no Brasil, segundo o autor, tem sua relevância porque ela guarda vestígios de costumes ancestrais, do tempo em que o país ainda era colônia de Portugal. Em suas palavras, a poesia popular tradicional representa

[...] o estado da civilização que recebeu em uma dada época e que o isolamento torna estável, da mesma forma que o indivíduo quanto mais se imerge nas ínfimas camadas sociais mais persiste na situação psicológica rudimentar de que já estão afastadas as classes cultas. Tal é o fenômeno da sobrevivência dos costumes entre o povo. (ROMERO, 1883, XXX)

Nesse sentido, Braga sublinhou que no país existe uma parte tradicional, “que se liga ao romanceiro e cancionero do ocidente da Europa”, e outra parte, “filha da improvisação individual e, portanto, popularizada”. (ROMERO, 1883, XV). A parte tradicional de nossos cantos teria proveniência europeia. Como existiam algumas

diferenças nas versões brasileiras recolhidas, Teófilo acentua serem estas o resultado de obliterações, decadências e transformações. Segundo o escritor português,

O que se pode concluir, sendo o elemento colonial do Brasil o mesmo que o da Índia, é que as tradições poéticas na população brasileira foram não só deturpadas pelas tradições da classe negra e do selvagem, como sistematicamente esquecidas pelo desprezo que sobre elas atraíram os Jesuítas com a sua direção moral. (ROMERO, 1883, XVII)

Nesse sentido, o autor se perguntou como renasceu, com tamanha florescência, em seu tempo, a poesia tradicional no Brasil. A sua conclusão é a de que, além de “uma persistência provincial espontânea”, a tradição foi favorecida pela permanente migração portuguesa para o país. Caso se pretendesse falar em tradição, portanto, o Brasil não era dotado de uma, pois o que havia de remoto em sua poesia era originário de Portugal. O que existia de especificamente brasileiro era uma poesia individual, ou popularizada, e não tradicional.

Silvio Romero adotou essa mesma classificação de Braga. Discordava, contudo, em pontos importantes. Um era a ideia que estava em Garrett, compartilhada por Teófilo Braga, da “inerrância” do povo. Segundo a teoria, haveria uma poesia primitiva, em um passado distante, que foi criada não por este ou aquele indivíduo, mas pelo povo anônimo. Essa poesia, com o tempo, estava sujeita ou a uma abreviação, quando realizada pelo povo, ou a uma ampliação, resultante do aprimoramento dado pelas classes cultas. Caberia ao estudioso do “popular” restabelecer o traço primitivo. A consequência da teoria da inerrância para a poesia popular era negar qualquer aspecto tradicional às criações brasileiras, pois as transformações ocorridas na poesia popular tradicional portuguesa eram, na verdade, deturpações.

Silvio Romero manifestou-se contra essa teoria. Segundo ele, as transformações da poesia portuguesa, que se deram pelo contato desta com as raças indígenas e africanas, não deveriam ser consideradas como corruptions, mas como criações do povo. As posições do autor ficam evidentes na crítica ao livro *A poesia popular no Brasil*, de Celso Magalhães, que havia seguido Teófilo Braga em sua teoria da inerrância popular:

O maranhense parecia supor que, uma vez formado um romance, tudo quanto se lhe juntasse posteriormente era um deturpamento. Entendemos por outro modo; reconhecemos no povo *a força de produzir* e o *direito de transformar* a sua poesia e os seus contos. (ROMERO, 1888, 67)

Romero classificou o fenômeno de transformação da poesia popular portuguesa como *criação indireta*. Nesse ponto, ele demarcou uma posição importante. As variantes, coletadas pelo autor, dos romances e xácaras, reisados e cheganças, orações e parlendas, versos gerais e quadrinhas faziam parte das tradições populares

brasileiras, pois são diferentes das portuguesas. Existia também uma vasta poesia popular que tinha como criador direto o povo brasileiro, representado no mestiço. Como ele bem afirma,

Indicar no corpo das tradições, contos, canções, costumes e linguagem do atual povo brasileiro, formado do concurso de três raças, que há quatro séculos se relacionam, mostrar o que pertence a cada um dos fatores, quando muitos fenômenos já se acham baralhados, confundidos, amalgamados: quando a assimilação de uns por outros é completa aqui, e incompleta ali, não é tão insignificante, como à primeira vista pode parecer. Quais são na poesia os agentes criadores e quais os transformadores? O agente *transformador* por excelência tem sido entre nós o mestiço, que por sua vez já é uma transformação; ele porém tem por seu lado atuado também como criador. Os *criadores* são diretos e indiretos e são as três raças e o mestiço. (ROMERO, 1888, 58)

A poesia lírica foi outro ponto de discordância entre Romero e Teófilo Braga, pois como afirmava este, sendo a poesia lírica aquela que constitui a maior singularidade brasileira, é de origem individual, e não anônima. Por isso, Braga a denominou popularizada, e não popular. Ela seria “talvez, mais importante enquanto revelação do gênio de um novo produto étnico que entra na corrente histórica”. O exemplo desse lirismo oferecido por Teófilo Braga foi a modinha. Com sua origem no Brasil, sendo geralmente de autoria individual, a modinha se popularizou em Portugal e no Brasil. Com o tempo, certamente, se tornaria anônima, constituindo-se como poesia popular brasileira. Silvio Romero, porém, discordou de Teófilo Braga. Como salientou Romero:

As canções líricas que coligimos são anônimas. A par destas existe a poesia *bárdica* popularizada, máxime política. São canções que têm origem individual, mas de que as massas se apossaram. São, entre outras, as celebres *modinhas* tão apreciadas pelos europeus. Não as coligimos por estarem fora do nosso plano. Alguns portugueses, que de nossa poesia popular só conhecem as *modinhas*, que não são em rigor de origem *anônima*, dizem que por meio delas este país, quando colônia, chegou a influir na literatura da metrópole. (ROMERO, 1888, 39)

Conclui-se, com efeito, que Silvio Romero coletou um amplo conjunto de poesias líricas e anônimas no Brasil que não tinham qualquer correspondência em Portugal. Elas eram para ele a prova patente de que, em quatro séculos, no Brasil, se gestou uma poesia popular, ou melhor, uma poesia tradicional, e não uma poesia *popularizada*, como queria Teófilo Braga.

O método utilizado por Silvio Romero para comprovar o anonimato das poesias colhidas foi verificar se estas realmente não tinham autores e, em seguida, pesquisar a sua disseminação pelo país. Nesse ponto, ele contou com a colaboração de outros pesquisadores, que, ou lhe enviavam poesias coletadas, em suas localidades, ou comparavam as que recebiam de Romero com as que tinham em mãos. Desta forma,

se uma mesma poesia existisse em várias localidades, e não houvesse autoria, era sinal de sua disseminação e anonimato, constituindo-se como uma poesia popular. Interessado, sobretudo, em revelar a cultura popular brasileira, o autor formou o seu repertório com aquelas poesias populares que não faziam parte do cancionário português.

O sentido da cultura popular, portanto, em última análise, era o de repertoriar manifestações do povo que servissem ao seu programa nacionalista. Como, ao seu tempo, o processo civilizatório avançava no Brasil, com a expansão das relações modernas e capitalistas, que tendem a igualar as culturas, Silvio Romero, entre outros escritores, foram em busca daqueles elementos que ainda não haviam entrado em contato com a civilização uniformizadora. Por isso a atenção àqueles sujeitos que residiam em espaços sociais distantes das cidades: as populações dos sertões brasileiro.¹

Nesse sentido, a civilização é entendida como um fenômeno exterior e superficial, uma aparência que suprimiria a essência nacional. Encontra-se aí um paradoxo que atravessou o pensamento social brasileiro no século XIX. O país deveria progredir a estágios mais avançados, tendo como reflexo os países europeus, sobretudo a França. Deveria civilizar-se. Mas a civilização era, na maioria das vezes, identificada como sinal de decadência e superficialidade. O meio urbano e civilizado, como desenhado por um sem-número de romances oitocentistas, era considerado o *lócus* por excelência de relações mundanas e degeneradas, onde sobressaem relações ditadas pelo interesse vil e comportamento dissimulado. A civilização era, em síntese, uma sociedade de aparências. José de Alencar bem a demonstrou em seus romances urbanos.

Deve-se frisar, no entanto, as diferenças entre românticos e realistas, ou folcloristas, em relação à cultura popular, como bem apontou Renano Ortiz. (ORTIZ, 1992) Os românticos brasileiros chegaram a considerar o popular como um elemento formador da nacionalidade, mas estavam pouco afeitos à ideia de civilização quando esta vinha acompanhada da ideia de progresso. O sentido de civilização para os românticos remetia mais ao controle e comedimento dos hábitos e costumes do que a associação destes com um programa modernizador, como foi o caso dos folcloristas. (PECHMAN, 1999). Neste caso, O antídoto apresentado por Romero contra a civilização era mais civilização, como bem mostraram Starobinski e Elias, em seus estudos dos significados da palavra no pensamento francês.²

1 A palavra sertão, aqui empregada, não diz respeito à uma região geograficamente delimitada, como conhecemos hoje, mas ao sentido atribuída a ela no século XIX, ou seja, todos aqueles espaços interiores do Brasil que se encontravam longe das cidades.

2 Jean Starobinski e Norbert Elias ao analisarem as tensões entre os significados das palavras civilização e cultura, apontam uma diferença entre o pensamento francês e alemão. Enquanto neste, civilização se apresenta como uma ideia preponderantemente negativa, servindo de esteio para uma crítica incisiva à sociedade de seu tempo, no caso francês também se estabelece uma crítica à civiliza-

É tônica em todos os escritores da “geração de 1870”, da qual Silvio Romero é um dos pensadores centrais, a ideia de que o avanço do processo civilizatório, com suas indústrias e trens, era inevitável e necessário. Franklin Távora, ao avaliar as condições que possibilitaram o desenvolvimento do banditismo no Norte, apontando as saídas para saná-lo ou mesmo de eliminá-lo, conjuntamente com toda a tradição oral que se formou em torno daquele, já anotara no prefácio de seu romance *O Cabeleira* (1876),

Que não seria deste mundo – pensei eu, descendo das eminências da contemplação às planícies do positivismo, - se nessas margens se sentassem cidades; se a agricultura liberalizasse nessas planícies os seus tesouros; se as fábricas enchessem os ares com seu fumo, e nele repercutisse o ruído das suas máquinas. Desta beleza, ora a modo de estática, ora violenta, que fontes de renda não haveriam de rebentar? Mobilizados os capitais e o crédito, animados os mercados agrícolas, industriais, artísticos, veríamos aqui a cada passo uma Manchester ou uma New York. (TAVORA, 1971, 14)

De outro lado, o republicanismo defendido por Romero, e por sua geração, deparou-se com a ideia de povo como agente político do regime que almejavam instaurar. Se no Império os escritores poderiam dar-se o gosto de alçar a figura um tanto alegórica e fantasiosa do indígena como o representante popular, os republicanos viram-se obrigados a uma compreensão mais “realista” do povo. O povo, nesse sentido, distancia-se daquele ente ideal e ingênuo propugnado pelo romantismo imperial, pois este seria não somente o símbolo nacional, mas o cidadão constituído; e, nessa condição, a figura central da *res publica*.

O custo de ter em conta o povo como um agente político foi alto, para essa geração republicana e racialista, ou pelo menos para o povo ao qual seus estudos se dirigiam. As suas considerações e conclusões sobre o *modus vivendi* das populações pobres do Brasil, constituídas em sua grande maioria por negros, índios e mestiços, sem contar a significativa parcela de brancos pobres, as lançava no mais profundo foço de obscurantismo cultural. Daí porque a raça ter sido vetor principal de suas análises. O conceito de raça reiterava a raça branca como superior e civilizadora das demais raças, sendo estas apontadas como degeneradas. Esse ponto de vista de Silvio Romero redundou em um pessimismo desalentador: como construir uma nação em que a maioria de seu povo era tida como inapta a se tornar cidadã da república? Um dos caminhos era civilizar o povo. Nesse sentido, é notável nos programas dos realistas e folcloristas, e mesmo de modo difuso em suas obras, a ideia de que o Estado e a sociedade deveriam se empenhar em educar e civilizar o povo. Eles próprios consideravam-se agentes civilizadores – “mosqueteiros intelectuais”, na bem empregada expressão de Nicolau Sevcenko – fazendo de suas obras quase

ção, mas a solução para resolvê-la é aprofundando ainda mais o processo civilizatório. Encontra-se aí uma das diferenças fundamentais do romantismo alemão.

libelos em prol de seu ideal reformador. (SEVCENKO, 1995)

Não cabe aqui pormenorizar o que parece um contrassenso do pensamento de Romero quanto à cultura popular. O importante é considerarmos que a associação entre as ideias de cultura e de popular consolidaram-se no país por via do conceito de folclore, elaborado no pensamento social brasileiro por Silvio Romero. Nesse contexto, guardava certa distância daquilo que haviam formulado os alemães, pelo menos em três pontos: um pensamento científico alicerçado no positivismo emergente; a peculiaridade de correlacionar-se com o pensamento racial; não negar radicalmente a civilização, mas reformá-la e aprofundá-la.

Por fim, vale notar que havia muitas coincidências entre os românticos e os folcloristas em suas visões sobre a cultura popular. Como os românticos, os folcloristas apegavam-se à ideia de tradição, considerando cultura popular apenas os elementos mais imutáveis das sociedades, valorizando o passado em detrimento do presente; da mesma forma, consideravam como portadores do popular apenas os camponeses, atribuindo-lhes qualidades de simplicidade, ingenuidade e primitivismo; igualmente, ao especificar o que era necessariamente a cultura popular, incluíam apenas a poesia, as festas e as lendas. Tais atributos da cultura popular serviam à ideia de nação, pois davam a esta uma ancestralidade assentada em um substrato anônimo e mítico, que servia como seu principal fundamento.

REFERÊNCIAS

BURKE, Peter. *A cultura popular na Idade Moderna*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Zahar, 1992, p. 33. V.1.

ORTIZ, Renato. *Românticos e folcloristas: cultura popular*. São Paulo: Olho d'Água, 1992.

PECHMAN, Robert Moses. *Cidades estreitamente vigiadas: o detetive e o urbanista*.

Tese de doutorado: IFCH- Campinas, 1999.

ROMERO, Sílvio. *História da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1888.

ROMERO, Sílvio. *Estudos sobre a poesia popular do Brasil (1879-1880)*. Rio de Janeiro: Typ. Laemmert & C., 1888.

_____. *Cantos populares do Brasil*. Lisboa: Nova Livraria Internacional – Editora, 1883. Vol. 1 e 2 (notas de Teófilo Braga).

SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na*

primeira república. São Paulo: Brasiliense, 1995.

STAROBINSKI, J. *As máscaras da civilização: ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

TAVORA, Franklin. *O Cabeleira*. São Paulo: Ática, 1971.

WILLIAMS, Raymond. *Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade*. São Paulo: Boitempo, 2007.

NICOLAU ALEKHINE NO ARQUIVO IPHAN-SP: UMA ABORDAGEM ETNOGRÁFICA

Data de aceite: 27/01/2020

Data de Submissão: 11/11/2019

Rafael de Araújo Oliveira

Mestrando do Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN

<http://lattes.cnpq.br/5076446470283464>

Orientador: Dr. Hilário Figueiredo Pereira Filho

RESUMO: O presente artigo é um breve relato da pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, que foi apresentada no 30º Simpósio Nacional de História organizado pela Associação Nacional de História – ANPUH, entre os dias 15 e 19 de julho de 2019, na Universidade Federal de Pernambuco. A pesquisa utiliza a metodologia etnográfica para investigar o arquivo particular de Nicolau Alekhine, institucionalizado na década de 1960, e busca trazer luz sobre a história de seu titular e do próprio arquivo, dando ênfase aos processos de transferência pelos quais o arquivo passou, bem como os agentes responsáveis.

PALAVRAS-CHAVE: Nicolau Alekhine, Arquivo, IPHAN, biografia.

NICOLAU ALEKHINE IN THE IPHAN-SP ARCHIVE: AN ETHNOGRAPHIC APPROACH

ABSTRACT: This article is a brief account of the research developed in scope of the Professional Master career in the Preservation of Cultural Heritage of the Institute of National Historic and Artistic Heritage – IPHAN, was present at the 30th National Symposium of History organized by the National History Association – ANPUH, between July 15 and 19, 2019, at the Federal University of Pernambuco. The research uses ethnographic methodology to investigate the private archive of Nicolau Alekhine, institutionalized in the 1960s, and elucidate the history of this owner and your archive, emphasizing the transfer processes, and the responsible agents.

KEYWORDS: Nicolau Alekhine, Archive, IPHAN, biography.

O objeto que nos propusemos a investigar é o Fundo Nicolau Alekhine, pertencente ao Arquivo da Superintendência do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional em São Paulo – IPHAN-SP. Este fundo é composto por uma documentação diversificada: plantas, croquis, desenhos e mapas elaborados a partir de inventários de particulares, testamentos, estudos genealógicos e dominiais, manuscritos

de pesquisas envolvendo ações judiciais em propriedades públicas e privadas no Estado de São Paulo, certidões de compra e venda de terrenos, cópias de escrituras, minutas de petições, dentre outros. Ao todo são aproximadamente 9 metros lineares de documentação distribuídas em 62 caixas-box.

Sob guarda do IPHAN-SP desde a década de 1960, esta documentação permanece desconhecida. Monteiro (1994, p. 244) já chamava atenção para a importância deste conjunto documental ao tratar do desenvolvimento econômico e a expansão territorial paulista no século XVI. Segundo ele

A extensão da influência de Fernão Dias nas áreas próximas ao rio Pinheiros pode ser apreciada a partir dos belos mapas desenhados por Nicolau Alekhine em seu exaustivo trabalho inédito e praticamente desconhecido sobre as terras da União no município de São Paulo, arquivado na delegacia paulista do SPHAN/Pró-Memória.

O objetivo da pesquisa é desnaturalizar este arquivo dando voz aos principais agentes que participaram tanto da sua constituição, como de sua trajetória. Para tanto, foram consultados documentos do Arquivo IPHAN-SP (textual e fotográfico); Arquivo Central do IPHAN – Seção Rio de Janeiro – RJ; Registro Civil das Pessoas Naturais do 21º Subdistrito do Bairro da Saúde – São Paulo – SP; Arquivo do Superior Tribunal Militar – Brasília – DF. Este último, constituiu uma importante fonte de pesquisa já que contém informações cruciais sobre a trajetória de vida de Nicolau Alekhine, bem como a de seu arquivo particular.

Como metodologia, adotamos as seguintes questões: em que contexto se constituiu o Arquivo de Alekhine? Quais os múltiplos sentidos foram atribuídos ao mesmo arquivo em diferentes períodos e por distintos sujeitos? Que atores participaram na acumulação, guarda e destinação deste Arquivo? Nosso foco é a produção de uma “biografia do arquivo”, entendendo-o como um objeto passível de representações e diferentes apropriações ao longo do tempo. Para tanto, utilizamos os conceitos da antropologia e da história para refletirmos sobre o arquivo como lugar de construções sociais onde é possível perceber as relações de poder, intencionalidades, silenciamentos e as atribuições de valor pelos diferentes sujeitos. A própria destinação do arquivo para o IPHAN-SP constitui uma dimensão da valorização desta documentação, já que as instituições arquivísticas constituem um lócus privilegiado para tal por serem voltadas para a preservação da memória (HEYMANN, 2012, p. 77).

Em nosso trabalho, utilizamos o conceito de “biografia do arquivo” como sendo a “história da construção do conjunto documental considerado ‘o arquivo’ de uma entidade (ou indivíduo), seja ele pessoal ou institucional” (Idem, p. 46). Para Heymann

(...) a sugestão de traçar a biografia dos arquivos é interessante ao contribuir para desnaturalizá-los, em vez de reificar sua ‘coerência’, mostrando como eles, da

mesma forma que os indivíduos, são muitas vezes objetos de ilusões que fazem desaparecer discontinuidades e deslocamentos, perdas e acréscimos, tanto materiais quanto simbólicos. Nesse sentido, trata-se não de tomar o arquivo como uma entidade simplesmente, mas sim de entender como se torna uma entidade com certos contornos, certa localização e certos atributos. (Ibidem, p. 47)

Através da etnografia dos processos de acumulação de documentos procuramos realizar o “trabalho de campo” no arquivo de Alekhine, buscando entender a(s) relação(ões) entre o titular e seu arquivo. O que os documentos revelam sobre a personalidade de seu titular? Quais as consequências das diferentes intervenções pelas quais o arquivo passou para essa percepção? Essas e outras questões serão trabalhadas em nossa pesquisa buscando trazer luz a este arquivo pessoal, hoje parte do acervo do órgão federal responsável pela preservação do patrimônio.

Durante boa parte da pesquisa, fizemos a “imersão” no acervo e adotamos um caderno de campo que serviu de suporte para anotarmos as principais impressões, reflexões e análises dos documentos selecionados para a pesquisa. Notando que a documentação estava desorganizada e que boa parte dos documentos não correspondiam à descrição situada nas caixas, condensamos as informações do caderno em uma planilha no formato *excel* que poderá contribuir para a localização dos documentos dentro do arquivo, agilizando a recuperação da informação¹.

Através da pesquisa, foi possível traçar uma narrativa sobre a biografia deste arquivo até então, pouco pesquisado e carente de meta-informações sobre sua prática de acumulação, transferências e doações e sobre seu titular. A partir desta necessidade, foi proposta nossa investigação tendo em vista que constituíam informações cruciais para a Instituição que o abriga, bem como para os futuros pesquisadores que poderão acessá-lo. Questão que também suscitou essa investigação é o fato de este acervo possuir um tema muito específico e que pouco se relaciona com as atribuições do IPHAN enquanto instituição responsável pela preservação do patrimônio no âmbito nacional. A maioria dos documentos que hoje compõem o Arquivo IPHAN-SP são referentes aos bens culturais acautelados pela instituição cujos temas variam entre as áreas de arquitetura, arqueologia, antropologia, história, história da arte, conservação, restauro, educação patrimonial, dentre outros, enquanto o Fundo Nicolau Alekhine abarca à nível macro, documentos sobre a organização fundiária no Estado de São Paulo. Desse modo, nossa pesquisa poderá contribuir para uma melhor compreensão deste conjunto documental para a disponibilização pública, tomada de decisões com relação a sua guarda, conservação ou destinação para outros órgãos, bem como uma apropriação por parte dos funcionários da Superintendência.

1 Ver 3º Produto das Práticas Supervisionadas: Banco de dados do Fundo Nicolau Alekhine – Arquivo IPHAN-SP, maio de 2019 – Rafael de Araújo Oliveira – trabalho realizado no âmbito do Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural – IPHAN.

Nosso ponto de partida, entendendo a pesquisa histórica institucional como um trabalho fundamental para o tratamento documental dentro dos arquivos, foi a investigação da história de vida do seu titular, que por vezes, se confundirá com a trajetória do arquivo.

1.º desenhista
Obra

674

40.729
SP


PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO
DEPARTAMENTO DE HIGIENE
DIVISÃO DE SERVIÇOS DOMÉSTICOS

VIA PARA USO do Depart.
do Expediente e do Pessoal
onde tomou o N.º

Registro N.º 6042

NOME: Nicolau Alekhine
Pai: Miguel Alekhine
Mãe: Júlia Alekhine
Nascido a 31 de Dezembro de 1893 Nacionalidade Brasileira-Nat.
Natural de Tula- Rússia
ESTADO PAÍS
Estado civil casado Data do casamento

NOTAS CROMÁTICAS, ETC.
Cels: branca
Cabelos: cast. cl.
Barba: rasp.
Bigodes: cast. apar.
Olhos: esverd.
Marcas, Cicatrizes, etc.



FORMULA DACTILOSCÓPICA:
Série: 2. 443
Seção: 7. 4242

Identificação feita em 30 de Novembro de 19 36

Assinaturas do Identificação:
Nicolau Alekhine
Nicolau Alekhine

Pe/ O Chefe de Divis.
Esperanto
VISTO.
Pe/ O Chefe de Divis.

OBSERVAÇÕES:

Fig. 1: Registro nº 6042 – Nicolau Alekhine - Departamento de Higiene da Prefeitura do Município de São Paulo. Apelação nº 40.729 (1975) SP – Arquivo do Superior Tribunal Militar, fl. 228 (Apenso 1)

Nicolau Alekhine nasceu na cidade de Tulla, na Rússia, em 31 de dezembro de 1893, filho de Miguel Alekhine e Júlia Alekhine. Aos 23 anos, ingressou na Escola Militar de Moscou. Tendo alçado o posto de capitão do exército em 1921, lutou na Revolução Russa contra o exército vermelho. No mesmo ano, veio para o Brasil como exilado de guerra, desembarcando no Rio de Janeiro. Permaneceu nesta

cidade durante um ano, até mudar-se para São Paulo, local onde construiu sua vida profissional e por conseguinte, iniciou a “feitura” de seu arquivo particular².

Tendo conhecimento prévio de engenharia, topografia e cartografia, trabalhou como desenhista na Comissão de Defesa Jurídica do Patrimônio da Prefeitura Municipal (1927 – 1932) e na Comissão de Retificação do Rio Tietê, simultaneamente. Neste mesmo período, foi convidado por João Batista Campos Aguirra para trabalhar na organização do que hoje conhecemos como “Arquivo Aguirra”: um grande acervo sobre a organização fundiária da cidade de São Paulo, hoje sob guarda do Museu Paulista da Universidade de São Paulo - USP³. A partir de 1932, Alekhine trabalhou realizando levantamentos topográficos para diversos engenheiros civis até o ano de 1936, quando conseguiu a naturalização e foi nomeado como Desenhista da Prefeitura Municipal de São Paulo, na Divisão de Patrimônio. Neste órgão atuou até 1944, quando de sua demissão a pedido. A atuação neste órgão, possibilitou a ampliação de seu arquivo particular onde pôde realizar diversas pesquisas sobre bens dominiais dentro do município elaborando fichários de apontamentos, relacionados a filiação dos bens dominiais, não só de particulares como públicos - da União, Estado e Município - anotando e reproduzindo as fontes onde se achavam as informações sobre os imóveis que pesquisava.

De 1944 adiante, atuou como pesquisador e perito contratado por terceiros para resolução de litígios sobre posse e domínio de terras na capital, serviço que exercia com expertise. Devido à isso, em 1956, foi apresentado à Nero de Macedo Júnior, Procurador-Chefe da Procuradoria Geral da Fazenda Nacional em São Paulo - PGFN, que o convidou para auxiliá-lo como pesquisador e consultor particular. Á partir daí, Nicolau Alekhine se especializou na pesquisa sobre o domínio de terras da União, com a finalidade de propor ações discriminatórias. Em 1958, por já ter pesquisado os terrenos da Chácara da Glória, foi-lhe encomendado um estudo mais completo sobre o histórico de posses da área Pelo procurador para que subsidiasse uma ação de reconhecimento de domínio em nome da Fazenda Nacional. O fato de Alekhine dominar os conhecimentos sobre esta área em particular levou-o a ser apresentado, em 1963, para o Tenente Coronel Ariolando Carneiro de Oliveira através do procurador da PGFN, Alfredo Zanoni. Essa relação profissional teve como consequência a investigação e configuração de tentativa de estelionato de terrenos do Hospital Militar da Área de São Paulo, hoje, Hospital Geral de São Paulo – HGSP – onde Alekhine foi indiciado em dois Inquéritos Policiais Militares – IPMs pelo Exército.

O crime de estelionato, o qual foram enquadrados o Tenente Coronel Ariolando Carneiro de Oliveira e Nicolau Alekhine, está previsto no Código Penal Militar

² Estas informações e as seguintes, referentes à trajetória de Nicolau Alekhine podem ser consultadas na *Apelação nº 40.729 (1975)* – Arquivo do Superior Tribunal Militar – STM em Brasília/DF.

³ Ver *Arquivo Aguirra – Fonte documental sobre a formação territorial de São Paulo*. (PIRES, 2002-03).

(Decreto Lei nº 6227, de 24 de janeiro de 1944), que vigorava à época da prisão dos já citados indiciados. No “título VI – Dos Crimes contra o Patrimônio; Capítulo III – Da Apropriação Indébita e do Estelionato”, em seu artigo nº 207, é conceituado o estelionato como “Obter, para si ou para outrem, vantagem ilícita, em prejuízo alheio, induzindo ou mantendo alguém em erro, mediante artifício, ardil, ou qualquer outro meio fraudulento.”⁴ Neste caso, o objeto que os indiciados tentaram se apropriar foi um terreno vizinho ao HGSP, sob a administração direta do Exército Brasileiro e propriedade da Fazenda Nacional, localizado na Chácara da Glória, hoje, bairro do Cambuci, no município de São Paulo – SP. Segundo consta nos autos do IPM nº 278/64, apensado à Apelação nº 40.729 (1975), do Supremo Tribunal Militar, para tanto, os indiciados cometeram o crime “forjando documentos, alterando plantas, fazendo falsos registros em cartório de títulos e documentos.”⁵ Nicolau Alekhine e seu arquivo particular foram apreendidos pelo exército brasileiro em 4 de maio de 1964⁶. A prisão de Alekhine e de seu arquivo pessoal levou a abertura de outro IPM, dessa vez, com a finalidade de apurar

os fatos e devidas responsabilidades, nas atividades desenvolvidas pelo indiciado Nicolau Alekhine e ou outros, capituláveis nas Leis que definem os crimes militares e os crimes contra o Estado e seu Patrimônio e a Ordem Política e Social, evidenciados em documentos pertinentes ao Patrimônio da União, à Justiça do Estado e à Segurança Nacional, apreendidos em poder do indiciado(...)⁷.

Ao encontrar diversos documentos relativos ao patrimônio histórico nacional, em particular, ofícios do comandante da Praça de Santos versando sobre a “ocupação indevida de próprios nacionais” sob a responsabilidade do 4º Distrito do DPHAN naquela cidade, Luís Saia é convocado a prestar depoimento como testemunha informante, em 05 agosto de 1964⁸. Tendo contato com grande parte dessa documentação, Saia solicitou a transferência para a Superintendência dos documentos relativos aos imóveis tombados “indispensáveis para o estudo e proteção dos monumentos”⁹. Estes documentos que interessaram Luís Saia são referentes aos bens culturais tombados no Estado de São Paulo: Fortaleza da Barra Grande e Fortim da Praia do Góis (ambos no Guarujá).¹⁰

4 Código Penal Militar, Decreto Lei nº 6227, de 24 de Janeiro de 1944. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6227-24-janeiro-1944-417391-publicacaooriginal-65269-pe.html>

5 Apelação nº 40.729 (1975) – Supremo Tribunal Militar - STM: Brasília/DF, fl. 1A (Vol. 1).

6 Habeas Corpus nº 26.827 (1964) – STM, fl. 2.

7 Portaria de 22 de Julho de 1964. Apelação nº 40.729 (1975) – STM, fl. 2 (Apenso 1).

8 Termo de Inquirição de Testemunha Informante. Apelação nº 40.729 (1975) – STM, fl. 68 (Apenso 1).

9 Ofício 105/64 de Luis Saia – Chefe do 4º Distrito da DPHAN ao Capitão João Sihler – encarregado do IPM, 02 de outubro de 1964. Apelação nº 40.729 (1975) – STM, fl. 637 (Apenso 3).

10 À época da prisão e transferência do arquivo para o IPHAN-SP, estes bens estavam em processo de tombamento pela instituição, sendo a Fortaleza da Barra Grande tombada em 1964 e o Fortim da Praia do Góis, por extensão do tombamento, em 1969 (Ver processo de tombamento nº 0441-T-50 – Arquivo Central do IPHAN – Seção Rio de Janeiro).

Após a solicitação de Saia, o Exército doou boa parte da documentação para a Superintendência do IPHAN em São Paulo.¹¹ Um funcionário da Superintendência tentou organizar essa documentação tempos depois da transferência. Apesar dos esforços, segundo ele, a documentação estava *a priori* muito desorganizada e após a morte de Luís Saia em 1975, esses trabalhos relativos ao Fundo Nicolau Alekhine foram deixados de lado. Desorganizada, a documentação é um reflexo dos processos de transferências e intervenções que foram sendo feitas (Nicolau Alekhine > Exército > IPHAN-SP) sendo a mais considerável das intervenções, a que coube aos militares.

Sob posse da documentação, os militares criaram um carimbo com os dizeres “Documentos apreendidos em a[sic] residência do Sr. Nicolau Alekhine” e identificaram parte da documentação. No entanto, o que constituía um simples ato de identificação acabou se tornando um ato arbitrário, já que muitos documentos além de carimbados, foram manchados com tinta de carimbo cuja intencionalidade paira entre o ocultamento das informações e o caráter punitivo da ação.

11 A documentação de Alekhine foi dispersa após sua prisão. Os militares, ao encontrar diversos documentos originais de arquivos públicos, acabaram restituindo-os. Outros documentos foram doados para o Serviço de Patrimônio da União – SPU e para a própria Procuradoria Geral da Fazenda Nacional em São Paulo – PGFN-SP.



Fig. 2: Documento manchado com tinta. Fundo Nicolau Alekhine – Arquivo IPHAN-SP, Cx04/62.

Na imagem acima, percebemos que o documento, por sua espécie, é uma certidão extraída do Primeiro Tabelionato de Notas de São Paulo. A rigor, qualquer certidão que seja emitida, tem como função certificar e dar fé sobre alguma informação cujos interessados solicitem. As certidões, portanto, confirmam alguma informação já registrada em livros (de assentamento, nascimento, óbito, registros de terras) sob posse de tabeliães, cartórios e registros civis, por exemplo. Esse fato põe em cheque a intencionalidade da intervenção relacionada ao ocultamento das informações por parte dos militares, levando-nos a crer, que neste caso, tratou-se meramente de uma ação punitiva, já que se os militares queriam realmente ocultar

as informações contidas na certidão eles precisariam intervir no livro de registro do órgão competente e não no documento, que poderia ser emitido novamente, sempre que solicitado.

Estas intervenções, bem como o fato de o Exército não ter à época, se preocupado com a organização dos documentos atribuída por seu titular¹² levou a falta de organicidade e a completa perda da titularidade. O Fundo Nicolau Alekhine, do jeito que se encontra, é um reflexo destas ações permeadas por arbitrariedades e excessos praticados pelos agentes que dele se apossaram. Apesar de intencional e violenta, as intervenções realizadas pelos militares cobriram um total de 16% do acervo, sendo o restante minimamente preservado. Felizmente, a maioria dos documentos acabaram sendo preservados.

Por fim, Nicolau Alekhine, como pesquisador levantou dados sobre imóveis da capital paulista e do interior do Estado, totalizando os seguintes números¹³:

- ✓ 122 terrenos pesquisados entre vilas, chácaras, sítios e fazendas cuja nomenclatura corresponde, principalmente, aos processos de urbanização no século XIX;
- ✓ 20 terrenos correspondentes às sesmarias, referentes a organização territorial dos séculos XVI, XVII e XVIII;
- ✓ 44 bairros em 21 cidades do Estado de São Paulo, cuja nomenclatura permanece nos dias atuais;
- ✓ 96 proprietários de terras tiveram seus imóveis contemplados nas pesquisas por ele feitas;
- ✓ 28 empresas e companhias cujo patrimônio imobiliário constituiu seu objeto de pesquisa;

Ainda que os documentos tenham despertado o interesse de Luís Saia na década de 1960, dentro e fora da Superintendência, o Fundo Nicolau Alekhine permanece desconhecido. Hoje, 54 anos depois de sua transferência para o IPHAN-SP, esta documentação ganha voz e constitui um importante conjunto de documentos que narram a história da ocupação territorial de São Paulo. Muito dos mapas que foram produzidos por Alekhine sobre a sucessão de terras e genealogia paulista, pautados em inventários e registros cartoriais estão dissociados dos documentos textuais correspondentes, deixando uma lacuna que poderá ser preenchida através

12 Em sua defesa, Nicolau Alekhine se queixa de ter sido arbitrariamente prejudicado com a apreensão de seu arquivo particular, uma vez que continham informações sobre sua atuação profissional. Durante todo o processo, Alekhine tenta reaver seus documentos, sem sucesso. Esse zelo por seu arquivo pessoal, bem como o design rebuscado na identificação dos maços revelam todo um cuidado com seus documentos que não corresponde a atual organização do arquivo. (Ver Habeas Corpus nº 26827 – 1964 – RJ. Arquivo do Superior Tribunal Militar – Brasília/DF).

13 Levantamento feito pelo autor (Ver 3º Produto das Práticas Supervisionadas: Banco de dados do Fundo Nicolau Alekhine – Arquivo IPHAN-SP, maio de 2019 – Rafael de Araújo Oliveira – trabalho realizado no âmbito do Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural – IPHAN).

de pesquisa e ordenamento documental adequado.

Essas ações junto ao Fundo e o acesso público a este material poderão trazer novas possibilidades de pesquisa, como por exemplo, a utilização dessas fontes como subsídios para ações judiciais envolvendo questões de reintegração de posse em terrenos da União; o estudo de seus mapas como recurso didático para o ensino da ocupação territorial de São Paulo em sala de aula; a história da urbanização da cidade a partir da perspectiva de Alekhine; ou ainda, do ponto de vista do direito, a pesquisa histórica sobre grilagem de terras devolutas em regiões do Estado de São Paulo.

REFERÊNCIAS

HEYMANN, Luciana Q. **O lugar do arquivo: a construção do legado de Darcy Ribeiro**. Rio de Janeiro: Contracapa/FAPERJ, 2012.

MONTEIRO, John Manuel. **Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

PIRES, Walter. Arquivo Aguirra. Fonte documental sobre a formação territorial de São Paulo. In: **Anais do Museu Paulista**. São Paulo. N. Sér. v. 10/11. p. 61-78 (2002-2003).

TRAVANCAS, Isabel; ROUCHOU, Joëlle; HEYMANN, Luciana (orgs.). **Arquivos Pessoais: Reflexões multidisciplinares e experiências de pesquisa**. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

Arquivos Consultados

Arquivo Iphan-SP – São Paulo/SP

Arquivo Fotográfico Iphan-SP – São Paulo/SP

Arquivo Central do Iphan – Seção Rio de Janeiro/RJ

Arquivo do Superior Tribunal Militar – Brasília/DF

Registro Civil das Pessoas Naturais do 21º Subdistrito – Saúde – São Paulo/SP

COMPANHIA TEATRO MODERNO DE LISBOA (TML): ENGAJAMENTO, RESISTÊNCIA E CRIAÇÃO CULTURAL NOS ANOS 1960

Data de aceite: 27/01/2020

Kátia Rodrigues Paranhos

Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de
História/CNPq/Fapemig
Uberlândia-MG

RESUMO: Teatro social e teatro engajado são denominações que ganharam corpo em meio a um vivo debate que atravessou o final do século XIX e se consolidou no século XX. Seu ponto de inflexão estava na tessitura das relações entre teatro e política ou mesmo entre teatro e propaganda. Este trabalho aborda os sentidos de resistência e contestação político-cultural da Companhia Teatro Moderno de Lisboa (TML) / Portugal, na década de 1960, levando em consideração as entrevistas e os discursos produzidos sobre os seus processos coletivos de criação, pesquisa teórica e intervenção social. Para muitos intérpretes, o grupo rompeu a ordem estabelecida da vida teatral na década de 1960 e se afirmou como o grande movimento de uma geração. Durou apenas quatro anos, de 1961 a 1965. Nesse período o TML apresentou textos teatrais de Carlos Muniz, Dostoiévsky, Miguel Mihura, John Steinbeck, Luiz Francisco Rebello, William Shakespeare e José Carlos Pires. Esses artistas compuseram e recompuseram

diferentes universos de acordo com as suas intenções e seus desejos. Deram, lembrando aqui Brecht, ao “passado e presente em um”, o sinônimo de aliar a leitura (com significados novos) de textos, recheados de crítica social em determinado contexto, à representação de um grupo de atores portugueses. As questões políticas e estéticas contidas nas peças eram atualizadas pelo debate entre o grupo de teatro e a plateia — tarefa bem difícil num período em que a contestação político-cultural à ditadura do “Estado Novo” se tornava mais forte e constante e em que a repressão da censura oficial, sempre vigilante para com as manifestações artísticas heterodoxas, fazia-se sentir de uma forma asfíxiante. Fazer teatro engajado naquele período era buscar outros lugares de encenação, assim como outros olhares sobre os anos de chumbo. Devido à sua ação, aos seus princípios fundamentais e práticas, o TML lançaria as sementes do movimento dos grupos de teatro independentes, tendo iniciado o caminho de um teatro de intervenção que estes, mais tarde, se encarregaram de continuar.

A despeito das adversidades, as experiências teatrais na contramão do pensamento dominante continuam em pauta e na ordem do dia com incrível tenacidade. Fazer teatro em meio às pressões comerciais é, sem dúvida, uma forma de provocação, de

insubordinação ao mercado das “paradas de sucesso”, da qual ainda se valem tanto o Comuna – Teatro Pesquisa, o Teatro da Cornucópia, O Bando, a Casa da Comédia, A Barraca, o Centro Cultural de Évora e a Seiva Trupe.

PALAVRAS-CHAVE: Teatro Moderno de Lisboa; resistência; engajamento.

COMPANHIA TEATRO MODERNO DE LISBOA (TML): ENGAGEMENT, RESISTANCE AND CULTURAL CREATION IN THE 1960S

ABSTRACT: Social theatre and politically engaged theatre are two designations that gained acceptance in the midst of a lively debate that went on throughout the late 19th century and consolidated in the 20th century. Its turning point lied in the structure of the relations between theatre and politics or even between theatre and propaganda. This text addresses what resistance and political-cultural protest meant to Grupo Teatro Moderno de Lisboa (TML), from Lisbon/Portugal, in the 1960s, based on the interviews and discourses about their collective creation processes, theoretical research and social intervention. According to many interpreters, the Group broke with the theater establishment of the 1960 and came out as one generation’s great movement. It only lasted for 4 years, from 1961 to 1965. During this time, TML staged theatrical texts by Carlos Muniz, Dostoyevsky, Miguel Mihura, John Steinbeck, Luiz Francisco Rebello, William Shakespeare and José Carlos Pires. These artists made up and remade up different universes according to their purposes and wishes. By reading the above authors’ texts in the 1960s, these Portuguese artists gave new meanings to the present and to the past itself – recalling here Brecht’s “past and present in one”. The political and aesthetic issues in the plays were updated through debates between the theater group and the audience – quite a difficult task in a period when political-cultural protest against the “Estado Novo” dictatorship was increasingly strong and constant, and in which official censorship, always vigilant against heterodox artistic manifestations, was stifling. Being active in politically engaged theater then meant looking for different staging places and for other points of view on the years of lead. By means of its actions, its ground principle and its practices, TML would sow the seeds of the independent theatre group movement, having taken the first steps in the pathway toward an intervention theater that, later on, these groups took upon themselves to continue with.

Despite adversities, theatrical experiments that go against the grain of prevailing thoughts are still tenaciously current in the agenda. Doing theater in the midst of commercial pressure is, undoubtedly, a form of provocation, of insubordination to the “hit parade” market, to which Comuna – Teatro Pesquisa, Teatro da Cornucópia, O Bando, Casa da Comédia, A Barraca, the Évora Culture Center and SeivaTrupe still resort.

KEYWORDS: Teatro Moderno de Lisboa; resistance; engagement.

CENA I: ARTE E ENGAJAMENTO

Teatro popular e teatro engajado são duas denominações que ganharam corpo por intermédio de um vivo debate que atravessou o final do século XIX e se consolidou no século XX. Seu ponto de convergência estava na tessitura das relações entre teatro e política ou mesmo entre teatro e propaganda. Para o crítico inglês Eric Bentley (1969), o teatro político se refere tanto ao texto teatral como a quando, onde e como ele é representado. Por vezes condenada como escapista, noutras vezes incensada como ferramenta de libertação revolucionária, a arte, de modo geral, continua sendo um tema candente tanto na academia como fora dela.

Aliás, não é demais lembrar que diferentes grupos teatrais, desde o final do século XIX, (re)colocam em cena movimentos a contrapelo ou, se quiser, exercícios de experimentação, marcas de outro tipo de teatralidade, de uma outra estética e — por que não dizer? — de uma outra forma de intervenção no campo social. Na Alemanha e na França, só para exemplificar, propostas como a do *Freie Bühne* (Cena Livre), de 1889, ou do *Théâtre du Peuple* (Teatro do Povo), de 1885, pretendiam ir além do mero barateamento do custo do ingresso. Ao mesmo tempo, houve inúmeras iniciativas vinculadas às associações e aos clubes operários em distintos países da Europa. A nova dramaturgia apontava, como principal característica, a celebração do trabalhador como tema e intérprete, aliada à perspectiva do resgate, para o teatro, dos temas sociais.

Voltando a atenção para o teatro americano da primeira metade do século XX, podem-se recontar várias histórias. Basta retomar o movimento teatral dos trabalhadores americanos, atirados ao esquecimento pela tradição que concebeu a história e a estética oficiais do teatro. Grupos teatrais como o Artef (1925), Workers Drama League (1926), Workers Laboratory Theatre (1930) e Group Theatre (1931) mostravam não apenas as suas ligações com os anarquistas, socialistas e comunistas — incluindo aí alguma aproximação entre intelectuais, artistas e militantes de esquerda —, como também registravam as influências das propostas do teatro político de Piscator.

Ao saudar a presença do teatro engajado, na década de 1960 nos Estados Unidos, Eric Bentley lembra que o fenômeno teatral por si só é subversivo:

onde quer que ‘duas ou três pessoas se reúnem’, um golpe é desfechado contra as abstratas não-reuniões do público da TV, bem como contra as reuniões digestivas de comerciantes exaustos na Broadway. [...] A subversão, a rebelião, a revolução no teatro não são uma mera questão de programa, e muito menos podem ser definidas em termos de um gênero particular de peça (BENTLEY, 1969, p. 178).

Em artigo de 1968, Dias Gomes declara:

Toda arte é, portanto, política. A diferença é que, no teatro, esse ato é praticado

diante do público. [...] o teatro é a única arte [...] que usa a criatura humana como meio de expressão. [...] Este caráter de ato político-social da representação teatral, ato que se realiza naquele momento e com a participação do público, não pode ser esquecido (GOMES, 1968, p. 10).

Por isso, no entendimento de Gomes, coube ao teatro um papel de destaque na luta contra a ditadura implantada no Brasil em 1964. Afinal, desde Anchieta — “nosso primeiro dramaturgo” (GOMES, 1968, p. 13) —, teatro e política estão umbilicalmente ligados à questão da função social da arte. A defesa do engajamento, portanto, parte do princípio de que os autores que falam sobre a realidade brasileira (sob diferentes óticas) são engajados. Isso significa dizer que o teatro é uma forma de conhecimento da sociedade. Assim, mesmo quem se autoproclama não engajado ou apolítico, na verdade, assume uma posição, também, política.

As experiências do teatro operário, do Arena, dos Centros Populares de Cultura (CPCs), do Oficina e do Opinião em busca do político e do popular carregaram um amplo movimento cultural que envolveu grupos, diretores, autores e elencos — conjunto que sofreu um violento revés com o golpe civil-militar e, em particular, após ser decretado o AI-5 em 1968. A partir de então, para numerosos grupos, fazer um teatro popular significava assumir uma posição de rebeldia frente ao teatro comercial — o teatrão — e ao regime político; e até se pode detectar algumas expressões para essa forma de agitação, a exemplo de teatro independente e/ou teatro alternativo.

No que se refere ao campo da cultura, em especial no teatro no Brasil do pós-1964, interessa salientar que, enquanto a maioria dos artistas estava profissionalmente vinculada à indústria cultural, outros buscavam provisoriamente o exílio e alguns ainda tentavam uma resistência à modernização conservadora da sociedade, inclusive ao avanço da indústria cultural. Estes procuravam se articular com os chamados novos movimentos sociais que, aos poucos, organizavam-se mesmo com a repressão (sobretudo em alguns sindicatos e comunidades de bairro) e muitas vezes em atividades associadas com setores de esquerda da igreja católica. Em Santo André, por exemplo, foi fundado em 1968 o Grupo de Teatro da Cidade (GTC). Com outros grupos teatrais montados na periferia paulistana (tais como Núcleo Expressão de Osasco, Teatro-Circo Alegria dos Pobres, Núcleo Independente, Teatro União e Olho Vivo, Grupo Ferramenta de Teatro e Grupo de Teatro Forja), o GTC constituiu o “teatro da militância” — na expressão de Silvana Garcia. Por sinal, no entender dessa autora, os traços que mais “aproximariam esses grupos entre si e dariam a tônica do movimento dos independentes” seriam: “produzir coletivamente; atuar fora do âmbito profissional; levar o teatro para o público da periferia; produzir um teatro popular; estabelecer um compromisso de solidariedade com o espectador e sua realidade”. Esses aspectos não devem elidir a “sutileza das diferenças” entre os grupos que garante a especificidade de cada um e marca as “divergências entre

si” (GARCIA, 2004, p. 124).

Vários desses grupos, a exemplo do Teatro União e Olho Vivo, do Ferramenta e do Forja, vinculavam-se aos movimentos sociais de bairros, aos sindicatos e a comunidades de base, fundindo política e cultura na reorganização da sociedade civil sob a ditadura.

CENA 2: TML: UM TEATRO DE COMBATE

Em Portugal, no início dos anos 1960, a situação sob o regime ditatorial de Antônio Oliveira Salazar não era nada fácil. As tentativas de mudança do panorama cultural, vindas tanto do cinema como do teatro, encontraram fortes resistências. Nesse sentido, a constituição do Grupo Teatro Moderno de Lisboa, em 1961, surgiu no seguimento de companhias que buscaram, de algum modo, inovar em termos de repertório e de métodos de trabalho, tais como: Comediantes de Lisboa, de 1944, Companheiros do Pátio das Comédias, de 1948, Teatro do Povo, de 1936, e Teatro Nacional Popular, de 1957. Esse tipo de contestação a um teatro “esclerosado e divorciado da realidade portuguesa” também se fez entre os grupos amador e universitário, menos sujeitos à ação da censura, destacando-se, por exemplo, em Coimbra, o Círculo de Iniciação Teatral da Academia de Coimbra (CITAC) e o Teatro dos Estudantes da Universidade de Coimbra (TEUC) e, em Lisboa, os Cênicos de Direito e de Letras.

É interessante verificar, nesse período, a presença de companhias brasileiras circulando com seus espetáculos em terras portuguesas. Cabe referir

o grande impacto da vinda a Lisboa do TUCA [Teatro da Universidade Católica de São Paulo], que se apresentaria, em 1966, no Teatro Avenida, com essa tocante e interventiva *Vida e morte Severina* de João Cabral de Mello Neto, com música de um compositor que então se iniciava prometedoramente — Chico Buarque de Holanda (LÍVIO, 2009, p. 30).

Apesar do salazarismo, as teorias de Bertolt Brecht e Samuel Beckett ganhavam corpo por intermédio de alguns grupos de teatro. O dramaturgo Luiz Francisco Rebello acentua:

o ano de 68 foi o que poderíamos chamar um ano-charneira. Momento dum processo dialético em que a quantidade ganha nova qualidade.

No quadro da contestação global da sociedade de consumo, as formas tradicionais do teatro teriam de ser, elas também, postas em causa.

Mas — e aqui está a novidade — este pôr em causa não incidia apenas sobre o teatro burguês, esse falso teatro, fácil e falso, [...] denunciado por Antonin Artaud há já mais de sessenta anos; visava também o teatro dito de vanguarda, que, nascido sob o signo do não-conformismo, foi a pouco e pouco aceite, e depois recuperado pelos mesmos que a princípio o recusavam, [...] e por fim veio também a institucionalizar-se.

Então, de ruptura em ruptura, de explosão em explosão, levanta-se o problema de um teatro alternativo [...] (REBELLO *apud* Fundação Calouste Gulbenkian, 1988, p. 26, grifos do autor).

Este trabalho aborda os sentidos de resistência e contestação político-cultural da Companhia Teatro Moderno de Lisboa (TML) / Portugal, na década de 1960, levando em consideração as entrevistas e os discursos produzidos sobre os seus processos coletivos de criação, pesquisa teórica e intervenção social.

Cruzando, então, os mares, pretendo ressaltar outra experiência de produção e pesquisa. O TML para muitos intérpretes “rompeu a ordem estabelecida da vida teatral na década de 1960 e se afirmou como o grande movimento de uma geração” (LÍVIO, 2009, p. 201). Durou apenas quatro anos, de 1961 a 1965. Nesse período o grupo apresentou textos teatrais de Carlos Muniz, Dostoievsky, Miguel Mihura, John Steinbeck, Luiz Francisco Rebello, William Shakespeare e José Carlos Pires. Esses leitores teatros compuseram e recompuseram diferentes universos de acordo com as suas intenções e seus desejos. Deram, ao “passado e presente em um (BRECHT, 2000, p. 233), o sinônimo de aliar a leitura (com significados novos) de textos, recheados de crítica social em determinado contexto, à representação de um grupo de atores portugueses. Como lembra Fredric Jameson — a propósito do filme *Notícias da Antiguidade ideológica*, de Alexander Kluge —, o que importa é a “miscelânea” ou a “montagem de sentimentos” (JAMESON, 2010, p. 69).

As questões políticas e estéticas contidas nas peças eram atualizadas pelo debate entre o grupo de teatro e a plateia — tarefa bem difícil num período em que a contestação político-cultural à ditadura do “Estado Novo” se tornava mais forte e constante e em que a repressão da censura oficial, sempre vigilante para com as manifestações artísticas heterodoxas, fazia-se sentir de uma forma asfíxiante. Lembrando aqui a idéia de Natalie Davis, esses homens e mulheres eram “usuários e intérpretes ativos” dos textos impressos que liam e ouviam e aos quais também ajudavam “a dar forma” (DAVIS, 1990, p. 184).

Cabe registrar, mais uma vez, que a década de 1960 traria novos e ricos rumos para o teatro, desde o Living Theater, seus rituais e *hapennings* às teorias do polaco Jerzy Grotowsky, autor de uma corrente mais despojada, dando larga importância à expressão do corpo cênico, o chamado “teatro pobre”, passando pelos *young angry men* da Inglaterra até Peter Brook e sua noção peculiar do espaço teatral e de uma nova relação palco/público. Esses movimentos, observados em parte pelo mundo ocidental, correspondiam a um mútuo anseio de criadores, artistas e públicos jovens que não se reconheciam mais no teatro tradicional, questionando-o e buscando outras e mais desafiantes alternativas, transformando, amiúde, o teatro num laboratório, permeável a diferentes experiências e à fusão com elementos cênicos de outras culturas.

Reclamava-se um novo teatro, exigindo uma relação distinta entre o texto, o público e os criadores (atores e encenadores), algo que, nos EUA, encontrava-se patente na ação de Elia Kazan, primeiro no Group Theatre (1931) e mais tarde (1961) no Lincoln Center, com a criação do Lincoln Center Repertory Theatre, que tanto iriam influenciar as jovens gerações — caso de Clifford Odets, Arthur Miller e Edward Albee. Por sinal, as bases programáticas do Lincoln Center Repertory Theatre estavam muito próximas das definidas, no mesmo ano, pelo Teatro Moderno de Lisboa:

Formamos um grupo de seres humanos que quer fazer arte e não dinheiro... Será um grupo de teatro comprometido... Defenderá a criação contra a esterilidade, a liberdade contra a escravidão, a investigação contra o dogma, o impulso contra a repressão... A vida contra a morte (LÍVIO, 2009, p. 28).

O TML colaborou, portanto, para a instituição de um campo de circulação e de trocas culturais. Os atores tentaram, de algum modo, inovar em termos de repertório e de métodos de trabalho, fugindo da “comédia ligeira” e/ou do “teatro dramático”, “divorciado” da “realidade portuguesa” (LOURENÇO *apud* LÍVIO, 2009, p. 202). Atores de prestígio como Carmen Dolores, Rogério Paulo, Armando Cortez, Ruy de Carvalho e Fernando Gusmão se juntaram para formar uma companhia fora dos circuitos comerciais e com objetivos culturais completamente diferentes daqueles do teatro que então se fazia.

A criação do Teatro Moderno de Lisboa foi um dos momentos mais belos e exultantes da minha vida. Fui um dos seus fundadores mais entusiastas e empenhados. Estava tão saturado de fazer teatro comercial, cuja importância, aliás, reconheço, mas, tanto eu como os restantes companheiros desta autêntica aventura, queríamos voltar-nos agora para um teatro de grandes textos por nós escolhidos, moderno como o seu nome indicava, e que, por tal, nos desse um enorme gozo interpretar (CARVALHO *apud* LÍVIO, 2009, p. 178).

Fundamentalmente rompeu com um teatro, digamos, convencional. Foi o primeiro grupo de teatro independente em sociedade de artistas que houve em Portugal, e a partir do qual surgem todos os outros: o Grupo 4, A Cornucópia, A Comuna, Os Bonecreiros, o Teatro Experimental de Cascais etc. [...] Criou-se em determinada altura o Núcleo dos Amigos do Teatro Moderno de Lisboa. Chegamos a ter cerca de 10 mil aderentes, e muitas vezes esses amigos organizavam conferências, debates após o espectáculo. A importância em termos políticos e sociais é enorme [...] (CALDAS *apud* *Jornal Avante!*, 2008, p. 3).

Na declaração de intenções do TML constava, para além da revelação de novos dramaturgos nacionais e estrangeiros, uma abordagem diferente dos clássicos. De acordo com as normas de funcionamento, cada integrante ia propondo peças que estivessem dentro dos parâmetros do Manifesto da companhia, até porque teria que enviar para o exame prévio da censura um lote grande de originais, sabendo-se antecipadamente que só alguns seriam aprovados. Assim, por exemplo, foi Tomás

de Macedo que deu a conhecer, e sugeriu ao grupo, a peça *O tinteiro*, do dramaturgo espanhol Carlos Muñiz.

Desse modo, em 1961, no Cinema Império, local de funcionamento das matinês, a recém-formada companhia portuguesa estreava *O tinteiro* — uma peça sobre a liberdade no tempo da ditadura. Cabe registrar que o empresário José Gil, proprietário do cinema, uma das salas mais prestigiadas de Lisboa, cedeu o espaço para o TML encenar suas peças nos tempos livres, ou seja, nas segundas matinês, às 18h 30min nas segundas, terças, quintas e sextas-feiras e às 11h30min nos domingos. O Império, por sinal, era considerado uma “catedral da celebração cinematográfica, teatral e musical”. Esse lugar da “contracultura” se transformou recentemente na sede da Igreja Universal do Reino de Deus.

O enredo da peça focaliza a ação de três funcionários obedientes a um patrão injusto e prepotente que atormenta, em especial, a existência do personagem principal, o tinteiro Crock, esmagado num escritório pelo absurdo das leis que proibiam a alegria, o amor, uma simples flor numa jarra. “Será possível trabalhar e cheirar as flores da primavera? [...] Poderemos gostar de poesia, mesmo se são os números de uma qualquer contabilidade que nos preenchem os dias à secretária?”. São algumas perguntas que Crock levanta num ambiente em que a palavra de ordem é “obedecer sem questionar” (MUÑIZ, 2005, p. 42).

Antônio Costa Ferreira que, segundo ele próprio confessa, devido ao seu físico, foi frequentemente chamado para papéis odiosos, como o Frank, de *O tinteiro*, afirma ter sido com muito gozo que o “vestiu” em cena:

Tratava-se de um miserável chefe de repartição, de casaco coçado com manguitos de alpaca e jaquetão preto para os momentos solenes, que tortura friamente os seus subordinados. Com a indumentária de jaquetão preto e calças de fantasia, então usada nas tardes solenes do Estado Novo e pelos chefes de mesa do Gambrinus, eu quis dar a mediocridade do tirano fascista. Com o bigode à Hitler, a ambição do poder despótico e universal e com a voz sibilante, a sugestão da voz de Salazar que, quando pela rádio chamava os portugueses, nos dava a certeza de ficarmos com um pouco menos de esperança. Aliás, a encenação claríssima de Rogério Pulo punha Frank, não como beneficiário máximo da exploração trágica, mas como funcionário de um poder abstrato, de fraque e óculos escuros, que não podia deixar de ser o capitalismo. O ódio a Salazar deu autenticidade a este papel, como o Método ensina (FERREIRA *apud* LÍVIO, 2009, p. 65).

Para o ator Armando Caldas,

o *Tinteiro* foi uma autêntica bomba, não só em Lisboa mas em Portugal (percorremos quase todo o país). Basta consultar os jornais da época. O êxito deste espetáculo teve, como conseqüência, assustar o poder político de então, pois notou-se, a partir daí, uma implacabilidade da censura para as peças que enviávamos para sua aprovação. O que incomodou também muito os governantes foi o facto de termos criado o “Núcleo de Amigos do TML”, onde se inscreveram milhares de pessoas identificadas com a nossa programação e que, muitas vezes, organizavam excursões para ver os nossos espetáculos e promoviam a realização

de outros, em várias localidades onde, frequentemente, se faziam debates sobre o que acabavam de ver. [...] como alguém disse, “o Teatro Moderno de Lisboa foi uma grande pedrada no charco do marasmo cultural de Portugal” (CALDAS *apud* LÍVIO, 2009, p. 177).

Importa lembrar que em 1961 começara a guerra em Angola e que foi preciso esperar mais de quinze anos para surgirem peças portuguesas sobre esse trágico acontecimento. Muitos dramaturgos portugueses contemporâneos escreviam, sabendo que muito dificilmente as suas peças seriam representadas, pois qualquer texto que tivesse alguma preocupação social ou algum motivo que visasse à liberdade individual era logo banido pela censura. José Cardoso Pires definiu a década de 1960 como “o consulado de terror de Paulo Rodrigues”, ministro-adjunto de Salazar, que se vangloriava, quando este morreu, de ter sido “uma lapiseira nas mãos de Sua Excelência”. “Uma lapiseira que não se limitava a escrever o que o dono lhe ditava, mas que riscava e cortava o que os outros escreviam...” (PIRES *apud* LÍVIO, 2009, p. 18).

Até para se pôr uma fotografia à porta do teatro com uma cena da peça, fosse que cena fosse, era necessário submetê-la à Comissão dos Espetáculos, um departamento ligado à censura, e aguardar o carimbo da respectiva autorização. Também não se podia fazer teatro num lugar que não fosse, a princípio, adequado para isso. À Direção Geral dos Espetáculos cabia decidir quem podia ter espaço para representar. Nessas condições, qualquer iniciativa nova morria à nascença ou tinha de ser acolhida pelos empresários do chamado teatro comercial e desvirtualizada no seu conteúdo.

No entanto, mesmo com tantos entraves, o TML formaria atores, públicos, revelaria novos valores da dramaturgia nacional (como Cardoso Pires) e estrangeira (Carlos Muniz e Miguel Mihura), novos encenadores (Rogério Paulo, Fernando Gusmão, Costa Ferreira, Armando Cortez, Paulo Renato), artistas plásticos (Octávio Clérigo, Luís Jardim) e ainda músicos de cena (Carlos Paredes, Antônio Vitorino de Almeida), de tal forma que, para o crítico de teatro Tito Lívio,

se pode dizer, sem exagero, que, em pleno salazarismo, a criação do Teatro Moderno de Lisboa foi uma espécie de “primavera” teatral, efêmera, mas marcante, já que acabaria mais cedo do que a vontade dos seus fundadores pretenderia, devido a uma série de obstáculos com que foram deparando ao longo do seu percurso (LÍVIO, 2009, p. 64).

Para Tito Lívio, a primavera teatral do TML pode ser organizada em três temporadas, levando em consideração a saída e/ou entrada de atores/“sócios”: a primeira, de 1961 a 1962, com a encenação de *O tinteiro e os Humilhados e ofendidos*, de Dostoievsky e André Charpak; a segunda, de 1962 a 1963, com *Os três chapéus altos*, de Miguel Mihura, *Ratos e homens*, de John Steinbeck e George

C. Kaufman, *Não andes nessa figura*, de Armando Cortez, *O dia seguinte*, de Luiz Francisco Rebello, *O pária*, de Strindberg, e *O professor Taranne*, de Adamov; a terceira, de 1964 a 1965, com *Dente por dente*, de W. Shakespeare, e *O render dos heróis*, de José Cardoso Pires.

Devido à sua ação, aos seus princípios fundamentais e práticas, o TML lançaria as sementes do movimento dos grupos de teatro independentes, tendo iniciado o caminho de um teatro de intervenção que estes, mais tarde, se encarregaram de continuar. Nesse sentido, é interessante registrar que na década de 1960 os teatros portugueses leram e representaram de acordo com seu repertório sociocultural. Esse processo complexo se ampliava e se fortalecia com as discussões e os debates promovidos após as apresentações dos grupos. Era uma oportunidade a mais para trocar ideias sobre os textos encenados. Por sinal, ao se referir aos diferentes gêneros literários, Benoît Denis salienta que o teatro é um “lugar” importante do engajamento, pois, por intermédio da representação, “as relações entre o autor e o público se estabelecem como num tempo real, num tipo de imediatidade de troca, um pouco ao modo pelo qual um orador galvaniza a sua audiência ou a engaja na causa que defende” (DENIS, 2002, p. 83).

Desse modo, o TML assim como outros grupos de teatro em Portugal que combatiam tanto a ditadura como a censura imposta, atuavam em diferentes circuitos culturais. Fazer teatro engajado naquele período consistia em buscar outros textos, outros atores, público(s) variados, distintos lugares de encenação, assim como outros olhares sobre os anos de chumbo. Lembrando Carl Schorske (2000), “pensar com a história” abre a possibilidade de examinar processos e produções culturais em momentos e em espaços históricos distantes. Nesse sentido, fundiam-se expressões, imagens, metáforas, alegorias e outras figuras que, em conjunto, compunham um cenário significativo de articulações de um modo de pensar e agir, uma visão do mundo. Essas companhias foram capazes de aliar, em tempos tão difíceis, arte, inventividade e rebeldia política.

Iná Camargo Costa, na orelha do livro *Atuação crítica*, adverte que mesmo em “tempos de total colonização da sensibilidade e do imaginário pela indústria cultural; desafios práticos e teóricos (são) postos desde sempre aos que se dispõem a fazer teatro ou qualquer modalidade de arte conseqüente [...] (COSTA *apud* CARVALHO, 2009). Felizmente, apesar dos tempos modernos e das dificuldades advindas deles, as experiências teatrais na contramão do pensamento dominante continuam em pauta e na ordem do dia com incrível tenacidade. Fazer teatro em meio às pressões comerciais é, sem dúvida, uma forma de provocação, de insubordinação ao mercado das “paradas de sucesso”, da qual ainda se valem o Comuna – Teatro Pesquisa, o Teatro da Cornucópia, O Bando, a Casa da Comédia, A Barraca, o Centro Cultural de Évora e a Seiva Trupe.

Lembrando Crock, de *O tinteiro*, “no mundo ainda há primavera”. A despeito das dificuldades cotidianas, ainda podemos respirar outros ares. Por isso mesmo, parafraseando Bertolt Brecht, apesar de tudo, mesmo quando somos derrotados, ainda temos a alternativa da lucidez. Dito de outra maneira, apesar do capitalismo selvagem — perdoe-me a redundância —, o que importa é continuar lutando para entender o que se passa.

REFERÊNCIAS

- BENTLEY, Eric. *O teatro engajado*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.
- BORGES, Gabriela (org.). *Nas margens: ensaios sobre teatro, cinema e meios digitais*. Lisboa: Gradiva, 2010.
- BRECHT, Bertolt. *Poemas 1913-1956*. 5. ed. São Paulo: Ed. 34, 2000.
- CALDAS, Armando. Uma reviravolta no teatro em Portugal. *Jornal Avante!*, n. 1812, Lisboa, 21 ago. 2008.
- COSTA, Iná Camargo. Orelha. In: CARVALHO, Sérgio de et al. *Atuação crítica: entrevistas da Vintém e outras conversas*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- DAVIS, Natalie Zemon. *Culturas do povo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- DENIS, Benoit. *Literatura e engajamento: de Pascal a Sartre*. Bauru: Edusc, 2002.
- FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN. *O texto e o acto: 32 anos de teatro (1968-2000)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1988.
- GARCIA, Silvana. *Teatro da militância: a intenção do popular no engajamento político*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- GOMES, Dias. O engajamento é uma prática de liberdade. *Revista Civilização Brasileira, Caderno Especial*, n. 2, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.
- JAMESON, Fredric. Filmar O capital?. *Crítica Marxista*, n. 30, São Paulo, Unesp, 2010.
- LÍVIO, Tito. *Teatro moderno de Lisboa (1961-1965): um marco na história do teatro português*. Alfragide: Caminho, 2009.
- MUÑIZ, Carlos. *Teatro escogido*. Madrid: Asociación de Autores de Teatro, 2005.
- REBELLO, Luiz Francisco. *Combate por um teatro de combate*. Lisboa: Seara Nova, 1977.
- SAMUEL, Rafael, MACCOLL, Ewan e COSGROVE, Stuart. *Theatres of the left 1880-1935: workers' theatre movements in Britain and America*. London: Routledge & Kegan Paul, 1985.
- SANTOS, Graça dos. Teatro possível e impossível durante o Salazarismo. *Estudos do Século XX*, Coimbra, n. 1, 2001.
- SCHORSKE, Carl E. *A Pensando com a história: indagações na passagem para o modernismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- WILCOX, Frank Blair. *Contemporary portuguese theater*. Illinois: University of Illinois at Urbana-Champaign, 1971.

ACAMPAMENTO E CULTURA POLÍTICA: ESTUDO DE CASO DO ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES – RJ (1997-2015)

Data de aceite: 27/01/2020

Elson dos Santos Gomes Junior

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF

Link para o Lattes <http://lattes.cnpq.br/5016117362424484>

RESUMO: O presente artigo apresenta parte dos resultados obtidos em um estudo sobre a cultura política dos integrantes do Assentamento Zumbi dos Palmares – RJ. A pesquisa identificou o acampamento de reforma agrária como locus do associativismo e da mobilização sociopolítica dos assentados. Desses, muitos integravam a periferia de Campos dos Goytacazes e cidades adjacentes e não possuíam qualquer histórico de mobilização em prol de direitos sociais, seja individuais ou coletivos. No entanto, com o início do trabalho de base iniciado pela militância do MST em finais de 1996 na região Norte Fluminense e, mais precisamente, em Campos dos Goytacazes, esta realidade começou a ser transformada. Neste estudo os resultados confirmam que, por conta de todo o processo desencadeado a partir do acampamento, educação política e de suas demandas como instrumento de operacionalização da luta pela reforma agrária, os assentados possuem um histórico de vida onde os índices construídos

para demonstrarem a intensidade da cultura política se mostraram maiores do que os obtidos em Campos dos Goytacazes, mesmo sendo considerado um pólo regional, principalmente, por conta da economia petrolífera.

PALAVRAS-CHAVE: Acampamento; Cultura Política; Associativismo; Mobilização Sociopolítica.

CAMP AND POLITICAL CULTURE: CASE STUDY OF THE ZUMBI DOS PALMARES SETTLEMENT - RJ (1997-2015)

ABSTRACT: This article presents part of the results obtained in a study about the political culture of the members of the Zumbi dos Palmares Settlement - RJ. The research identified the agrarian reform camp as the locus of the associativism and the sociopolitical mobilization of the settlers. Of these, many were in the outskirts of Campos dos Goytacazes and adjacent cities and had no history of mobilization for social rights, whether individual or collective. However, with the beginning of the groundwork initiated by the MST militancy in late 1996 in the North Fluminense region and, more precisely, in Campos dos Goytacazes, this reality began to be transformed. In this study the results confirm that, due to the whole process triggered from the camp, political education and its demands as an instrument of operationalization of the

struggle for agrarian reform, the settlers have a life history where the indexes built to demonstrate the intensity of political culture were larger than those obtained in Campos dos Goytacazes, even though it is considered a regional pole, mainly due to the oil economy.

KEYWORDS: Camping; Political culture; Associativism; Sociopolitical mobilization.

INTRODUÇÃO

No Rio de Janeiro o MST se consolidou em finais da década de 1990, tendo a região Norte Fluminense como a área de concentração de suas ações. Marcada pela histórica atividade canavieira, principalmente em Campos dos Goytacazes (Lewin et al., 2005), possui grandes propriedades onde, com a falência do setor sucroalcooleiro, apresentou um quadro propício para atuação do movimento.

Os integrantes destes assentamentos (total de 11 na região Norte Fluminense) são oriundos tanto do meio rural quanto do urbano e, como afirma Belo (2012), construíram organizações tanto em confluência quanto em oposição às propostas organizativas do MST. A diversidade de formas associativas e de mobilizações salienta a existência de disputas pelo direcionamento da atuação de indivíduos e sujeitos no campo. Para Neves (2008) estes “agentes mediadores” são eficientes em processos de organização, na circulação de ideias, na construção de estratégias, que são geralmente agregadas em torno de movimentos associativos e instituições.

Apesar da existência de disputas e conflitos internos referentes ao MST e demais assentados, é possível salientar a presença de formas associativas que, por meio das possibilidades jurídicas do uso social da terra entre outros fatores, apontam para características tanto instrumentais quanto a valores (Azevedo e Prates, 1995). A primeira pode ser preliminarmente discutida a partir do cálculo olsoniano baseado na relação entre custo e benefício. Para Olson (2011) as formas associativas estão permeadas por estes cálculos e os indivíduos apenas dispõem de suas energias quando o primeiro (custo) é menor que o segundo (benefício).

No que tange a associação à valores, segundo Putnam (1997), as organizações além de proporcionarem a socialização de formas de ação, também contribuem para o fortalecimento de laços de confiança. Neste sentido, o que possibilita a frações de movimentos como o MST e/ou população rural assentada continuarem atuantes mesmo depois de conquistas materiais, está associado a um aprendizado que se inicia com a participação no acampamento, com sua importância simbólica e pedagógica (Sigaud, 2004; Belo e Pedlowski, 2014); ou seja, o compartilhar de concepções e valores que se consolidaram ao longo do tempo, contribuem para a manutenção da mobilização de indivíduos e atores mesmo quando estes alcançam suas conquistas particulares.

Os conceitos de “mobilização sociopolítica” e a “sofisticação política” (Azevedo e Fernandes, 2014) tornaram-se centrais no sentido de identificar e caracterizar a cultura política existente na atuação do MST e demais assentados ligados em algum grau ao movimento, mais precisamente, dos integrantes do assentamento Zumbi dos Palmares em Campos dos Goytacazes – RJ (Este Assentamento possui 5 núcleos. Um deles, o núcleo 5, encontra-se no perímetro do Município de São Francisco de Itabapoana – RJ). Estes conceitos complementam o esforço de caracterização da forma associativa e de atuação dos assentados e do MST no referido assentamento.

COLETA DE DADOS

Sobre o questionário aplicado no Zumbi dos Palmares, salientamos ser o mesmo que foi usado para realização da pesquisa sobre cultura política em Campos dos Goytacazes e Macaé (Esta pesquisa, onde parte das análises encontra-se em Azevedo e Fernandes (2014), foi organizada pelo Observatório das Metrôpoles em parceria com a Universidade Candido Mendes e a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro). Como os estudos referentes à cultura política são, desde sua formalização na Ciência Política, estudos comparativos (Almond e Verba, 1992; Rennó, 1998), foi utilizado o mesmo questionário aplicado na pesquisa sobre Campos e Macaé (Azevedo e Fernandes, 2014) para coleta de dados, possibilitando assim, a elaboração dos indicadores a respeito da cultura política do assentamento Zumbi dos Palmares (associativismo, mobilização sociopolítica e sofisticação política).

O PROCESSO DE ARTICULAÇÃO E ACAMPAMENTO: O CERNE DA CULTURA POLÍTICA DOS ASSENTADOS

A “formação” de um assentamento não acontece com a simples reunião de pessoas para habitar os lotes. Antes, constitui-se em um processo que em muitos casos pode demorar anos. Processo este que, na maioria das estratégias evidenciadas pelos despossuídos do campo nas últimas décadas no Brasil, tem envolvido a luta simbólica por meio dos acampamentos (SIGAUD, 2004). Além disso, envolve conflitos diretos, muitas vezes, fisicamente violentos (GRYNSZPAN, 2009) e disputas internas por meio de propostas organizativas e de concepções que muitas vezes não são confluentes.

Dito isso, um primeiro ponto a ser considerado em relação ao Zumbi dos Palmares é a origem diversa de seus integrantes (ALENTEJANO, 2005; 2011). Conforme Zinga (2004), alguns vieram de outras ocupações em cidades vizinhas, como Macaé. Outros eram moradores da periferia da cidade e foram acionados pelo trabalho de base do MST via associação de moradores, para integrarem o processo

de ocupação. Além destes, existem os trabalhadores rurais que eram empregados no campo e que viram a oportunidade de possuir o próprio pedaço de terra para trabalhar e sobreviver. Alguns destes estavam associados a sindicatos rurais, como foi o caso do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de São Francisco de Itabapoana (STRSFI), que contribuiu para a articulação da ocupação (PEDLOWSKI, 2011).

Neste sentido, antes de falar de formação vale falar de encontros, de projetos de vida distintos que confluíram em uma primeira vontade que, neste caso, foi a oportunidade de ter acesso a terra e de viver nela. A “formação” do Assentamento passou pela ajuda mútua, pelo direcionamento planejado de vontades, ou seja, pela conscientização de que a condição em que estas pessoas estavam as tornou “iguais” diante de uma situação de exclusão (SIGAUD, 2004). Assim, como afirma Woodward (2011), houve a “ausência de uma consciência da diferença” em que as principais energias foram direcionadas para um objetivo comum: acessar a terra.

Esta tomada de consciência e luta tende a contribuir para a formação do que Pollak (1989) denominou de “memórias subterrâneas”, mantendo-se presente e diluída nos integrantes de certa população que buscam imposição diante das representações hegemônicas. Esta relação começou a ganhar força e movimento quando os que estavam lutando em cidades vizinhas, antes de chegarem às terras da Usina São João, afirmam alguns, tornaram-se “alvo” da militância do MST. Atuando de modo a ajudá-los a formar a ocupação e direcioná-los, em caso de reintegração de posse ou da insuficiência de terras para todos, a novas frentes de ocupação, como descreveu um assentado:

Eu era simplesmente um camarada que tava instalado ocupando uma terra lá para ser assentado também. Quer dizer, ele fez essa mobilização lá junto com o pessoal do MST, então convidando várias pessoas de Macaé, não só eu, foi várias pessoas que veio três ônibus lá de Macaé pra cá. Então foi feita essa mobilização antes de nois ocupá a terra aqui, foi feita essa mobilização em várias cidade: Conceição de Macabu, Casimiro de Abreu, Macaé, Rio das Ostras, e outras por aqui de volta também. Então trazendo bastante pessoa. Por que chegando, tem que trazer a quantidade de pessoa pra vim pra uma ocupação tem que ser além do que o que a terra oferece de quantidade que tá ali das pessoa. Porque muitas pessoas desistem, não fica. Muitas pessoas vem pensando que o negócio vai saí rápido, não sai (“P”, assentado no Zumbi dos Palmares, 2010).

Este relato trata de dias anteriores ao 12 de abril de 1997, quando ocorreu a ocupação das terras da Usina São João. Mas esta ação contou com a presença de outros trabalhadores, como os ligados aos sindicatos rurais de Campos dos Goytacazes e São Francisco de Itabapoana. De acordo com o presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de São Francisco de Itabapoana, entrevistado durante o período da coleta de dados para esta pesquisa (As entrevistas datadas em 2010 foram realizadas durante o período de Iniciação Científica, que culminou com um trabalho monográfico concluído em 2013. (GOMES JUNIOR, 2013), as participações

dos sindicatos foram importantes para a realização da reforma agrária nas referidas terras pelo fato de que

O MST ele fazia ou faz um movimento assim, as vezes, de pessoas pra entrar numa área pra obrigar ou forçar a reforma agrária e leva até mesmo pessoa que não é trabalhador rural. O sindicato é diferente. Aí o que aconteceu? Quando entraram para lá, eles tiveram dificuldade para fazer inscrição do número de família que comportava pra ser desapropriada lá a área. E eles não conseguiram. Eles iam nas casas das pessoas e tinha trabalhador que não queria fazer inscrição com eles porque tinha medo e gente que trabalhou na lavoura e na usina não fizeram. Aí eu fui procurado pelo INCRA e por uma pessoa do MST, me visitaram aqui, dizendo que precisavam de uma ajuda do sindicato pra convencer o trabalhador pra fazer as inscrições porque eles estavam tendo dificuldade de pessoas pra se inscrever porque tinha gente desconfiada. Eu disse tudo bem (J. M., presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de São Francisco de Itabapoana, 2014).

A militância do MST não atuou apenas com intuito de atrair trabalhadores rurais para a ação que se planejava. Ao contrário, buscou também ampliar a frente de ocupação realizando contatos com presidentes de associações de bairro na periferia da cidade (ALENTEJANO, 2011; 2005; LEWIN et al., 2005). Assim sendo, muitas pessoas que não estavam ligadas diretamente à terra chegaram ao acampamento e, conseqüentemente, tornaram-se assentadas.

O MST começara a firmar as suas bases em Campos quatro meses antes (entre dezembro de 1996 e janeiro de 1997), quando C.L. [sigilo com o nome da liderança] chegou à cidade. Sua presença em Campos destinava-se a mapear a área que seria ocupada pelo MST, além de cadastrar as famílias que por ventura estivessem interessadas na proposta do Movimento. Para tanto, C.L., como é chamado, percorreu toda área urbana e rural da cidade fazendo o que o Movimento vai chamar de “trabalho formiguinha”, indo a cada associação local, fosse ela de moradores, rurais ou favelas, para explicar o que pretendia o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, quais eram suas propostas, seus desafios e sua história (LEWIN et al, 2005, p. 109).

A descrição de Lewin et al. (2011) salienta que o trabalho de militância já estava sendo há muito realizado em Campos dos Goytacazes e que, em conexão com os não contemplados em outras regiões, esperava-se a chegada de trabalhadores que já estavam na luta em cidades limítrofes, como Macaé.

Apesar da articulação descrita, o primeiro grande impasse no momento da formação do Assentamento foi justamente o de estabelecer que “trabalhador” seria contemplado, uma vez que a perspectiva apontada pelo INCRA na época apontava para as 506 famílias, o que gerou um impasse entre o MST e os sindicatos de trabalhadores rurais, em que estes últimos não vislumbravam abrir mão das famílias que inscreveram para o processo de ocupação e reivindicação diante do INCRA (uma vez que o número de famílias ocupadas era superior ao de possíveis lotes no Assentamento).

Esse conflito surgiu da tentativa do Sindicato de São Francisco de Itabapoana

de manter os trabalhadores ligados ao perímetro territorial de seu município. Com isso, caso fossem contemplados, esses trabalhadores continuariam dentro da própria cidade e nas terras que estavam mais familiarizados. Mais do que estes dois fatores, eles estariam mais próximos para a manutenção de laços de amizade e parentesco, sendo estes segundo Zinga et al. (2011) e Cordeiro e Pedlowski (2009), um dos principais fatores de continuidade de camponeses no Zumbi dos Palmares. Nas palavras do presidente do Sindicato de São Francisco:

O sindicato aqui fez aproximadamente cem inscrições, nós aqui fizemos. E Campos fez mais uns duzentos, aproximadamente trezentos inscrições. (...) Aí, o que acontece? Completou as setecentas e trinta famílias e demos entrada. Aí o INCRA veio e fez um levantamento. Lá [nas terras] não pode... não cabe setecentas e trinta famílias. Pelo levantamento da área que vai ser distribuída, é quinhentos e seis famílias. Aí marcaram uma reunião. Novamente voltamos no sindicato dos trabalhadores rurais e eles falaram que estavam com setecentas e trinta família mas só cabe quinhentos e seis. Aí eu disse: – Olha, eu vou falar uma coisa pra vocês. Vocês tira do de vocês. Agora, do meu lá do que eu fiz no sindicato e Campos aqui vocês não tira... mexe ninguém não. Por que agente passou o pente fino. O trabalhador legítimo, gente que tinha trabalhando, de carteira assinada, que a gente sabe que é trabalhador (J. M., presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de São Francisco de Itabapoana, 2014).

Tal processo se deu enquanto a ocupação e as disputas estavam em andamento. Neste mesmo período, após a ocupação em 12 abril de 1997, os trâmites com o INCRA estavam em processo com vistas a regularizar a desapropriação das terras da usina São João para fins de reforma agrária, considerado:

(...) um dos mais ágeis de definição sobre reforma agrária, já no momento de uma visita do então ministro da Reforma Agrária Raul Jungmann à cidade de Campos dos Goytacazes, o presidente Fernando Henrique Cardoso assinou em 03/10/1997 o ato de desapropriação das terras que vieram a compor o Assentamento Zumbi dos Palmares, apenas seis meses após a ocupação das terras pelo MST (CORDEIRO; PEDLOWSKI, 2009, p. 10-11).

A partir de então, o Assentamento Zumbi dos Palmares foi criado e as famílias distribuídas nos lotes. Mas essa distribuição implicou em um processo de readaptação muito grande. Apesar de as famílias terem saído de baixo da lona, elas estavam indo para lotes em que muitos não tinham nem barracas. Estavam vazios, sem qualquer construção. Houve assentados que conseguiram aproveitar construções de antigos trabalhadores da usina, mas muitos tiveram que começar do zero. Como a assentada “M”, que encontrou seu lote:

Liso, liso. Você... ia lá em cima no morro, e olhava pra cima assim, porque de lá é meio morrinho e da pra gente ver a planície né. Aí eu ficava, meu Deus como que eu vou plantar? Não tem água, não tem poço. O poço que tinha aqui atrás é salgado. Não tem um poço de água boa, não tem nada Senhor (“M”, assentada no Zumbi dos Palmares, 2010).

Assim, neste primeiro momento dentro dos lotes, os assentados tiveram problemas que são manifestos até hoje, como falta de assistência técnica, ausência do poder público, ausência de escolas (existente apenas no núcleo II), transporte público precário, falta de segurança e policiamento. Deste conjunto, afirma Pedlowski (2011) que a reforma agrária realizada no Norte Fluminense é “desassistida”. Enfrentando uma série crônica de problemas, uma vez que o governo estadual e municipal, para citar instâncias mais próximas, não materializou o reconhecimento da reforma agrária como uma estratégia de desenvolvimento econômico, social e também político, como aponta o estudo realizado nas “manchas de assentamentos” do Brasil por Leite et al. (2004).

Quanto à formação do Zumbi dos Palmares e de seus atores, podemos salientar, em uma primeira consideração, que o posicionamento da direção do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de São Francisco de Itabapoana de colocar-se como “imprescindível” possui duas questões. Uma envolve uma instância de operacionalização da ocupação, uma vez que as famílias filiadas a este sindicato importaram para potencializar a pressão com o INCRA pela reforma agrária nas terras da Usina São João. Por outro lado, mostrou o enfraquecimento da ação inicialmente desempenhada pelo MST, uma vez que inseriu no contexto de disputa pela terra um contingente avesso à “forma acampamento” de luta, como bem definiu Sigaud (2010). Aversão esta identificada durante a pesquisa de campo. Assim, no núcleo V, onde a maioria dos assentados é oriunda do STRSFI, esta aversão à ocupação e, conseqüentemente ao MST, foi evidenciada não apenas por meio de críticas às estratégias do movimento, como também pela negação de qualquer vínculo com o MST¹.

Uma segunda consideração refere-se ao fato de que a inserção dos Sindicatos de Trabalhadores Rurais de Campos e São Francisco de Itabapoana no processo de ocupação acabaram excluindo, do acampamento e de suas potencialidades transformadoras (SIGAUD, 2004), uma fração constituinte do Zumbi dos Palmares; uma vez que os trabalhadores rurais a ele ligados não participaram da ocupação e de todo processo de troca de experiências e aprendizados. Este é um fator importante no que se refere à formação do Zumbi dos Palmares, quando consideramos a participação no acampamento como elemento primordial no desenvolvimento da cultura política dos assentados. Também, como será tratada posteriormente, uma chave interpretativa a respeito dos índices de intensidade da cultura política evidenciada no Zumbi dos Palmares.

1 Apesar de reconhecer a importância do MST para a reforma agrária, a grande maioria desqualifica a estratégia de luta via ocupação.

INDICADORES DA CULTURA POLÍTICA

Ao analisarmos os dados referentes à intensidade de associativismo e mobilização política relacionando o assentamento Zumbi dos Palmares a Campos dos Goytacazes, podemos construir uma análise enriquecedora. Como bem salientou Rennó (1998), o aparato teórico da cultura política, em sua gênese, possui o “enfoque comparativo”. Assim, vejamos os indicadores relacionados ao associativismo.

| Formas de associativismo | Zumbi dos Palmares | Campos dos Goytacazes |
|--|--------------------|-----------------------|
| Partidos políticos | 0,09 | 0,29 |
| Sindicato, grêmio ou associação profissional | 1,48 | 0,42 |
| Igreja ou organização religiosa | 1,78 | 1,87 |
| Grupo desportivo, cultural ou recreativo | 0,41 | 0,63 |
| Outra associação voluntária | 0,09 | 0,53 |
| Média | 0,68 | 0,62 |

Tabela 1. Intensidade de associativismo no Zumbi dos Palmares e Campos dos Goytacazes

Com exceção do associativismo profissional, em todas as demais formas os índices que representam o assentamento são menores. No entanto, quando se considera a média esta interpretação é modificada; ou seja, apesar de todas as dificuldades enfrentadas pelos assentados (Pedlowski, 2011), a intensidade dos índices de associativismo presentes no Zumbi dos Palmares são, em média, maiores do que os verificados na cidade de Campos dos Goytacazes (tida como polo regional).

Este dado sinaliza para um diferencial na formação da sociabilidade do assentamento, ou seja, a importância do acampamento para a gênese da cultura política dos assentados (Sigaud, 2004; Sigaud et al., 2010; Belo e Pedlowski, 2014). Logo, todo o processo de operacionalizar estrategicamente a “forma acampamento” (Sigaud et al., 2010) e, com isso, de alimentar todas as suas demandas, proporcionou aos assentados um conjunto de ações (participações, construções e experiências) que marcou o processo de formação de sua cultura política.

Quanto aos indicadores de mobilização sociopolítica, os índices são significativamente diferentes, principalmente, pela diminuição das disparidades e superioridade, em sua maioria, por parte do assentamento. Assim, além do processo que envolveu todo o período no acampamento, necessitou-se também de angariar forças para a superação de dificuldades estruturais e de serviços diretamente relacionadas ao assentamento. Neste sentido, a materialização destas ações é apresentada na tabela 2.

| Modalidade de ação sociopolítica | Zumbi dos Palmares | Campos |
|---|---------------------------|---------------|
| Assinar um abaixo-assinado | 1,51 | 1,76 |
| Boicotar produtos | 1,23 | 0,84 |
| Participar de manifestação social | 1,21 | 0,93 |
| Participar de comício ou reunião política | 1,69 | 1,85 |
| Contatar políticos/alto funcionário do Estado | 1,16 | 0,94 |
| Dar dinheiro/recolher fundos para causas públicas | 1,14 | 0,89 |
| Contatar ou aparecer na mídia | 1,11 | 0,62 |
| Participar de fóruns pela internet | 0,56 | 0,70 |
| Média | 1,18 | 1,07 |

Tabela 2. Intensidade de mobilização sociopolítica segundo a modalidade de ação política em Campos e no Zumbi dos Palmares

Os assentados, considerando a totalidade das formas de ação política, possuem níveis de intensidade maiores de mobilização sociopolítica que os encontrados em Campos dos Goytacazes (em sua maioria e, também, em média). Estes índices reforçam a fase de acampamento como de importância cardeal para a consolidação de tais índices.

Quanto à “sofisticação política” dos indivíduos pertencentes ao Zumbi dos Palmares, a análise será de acordo com a proposta de Azevedo e Fernandes (2014), ou seja, dividida em dois conjuntos. O primeiro, chamado de “socialização secundária”, busca apreender o índice de intensidade com que os indivíduos conversam sobre política no local de trabalho, em encontro com os amigos, em casa com os familiares, em reuniões associativas e em conversas com os vizinhos. No segundo, chamado de “exposição à mídia”, analisa a intensidade com que os integrantes do assentamento acessam informações sobre política através de jornais, televisão, rádio e internet.

Quanto ao primeiro, socialização secundária, os índices mostram que os assentados possuem baixos índices quando o assunto é “falar sobre política”. Assim, as variáveis que compõem o referido índice apontam que no Zumbi dos Palmares poucos são os momentos em que seus integrantes reservam para tratar de assuntos referentes à política, como pode ser visualizado no gráfico a seguir.

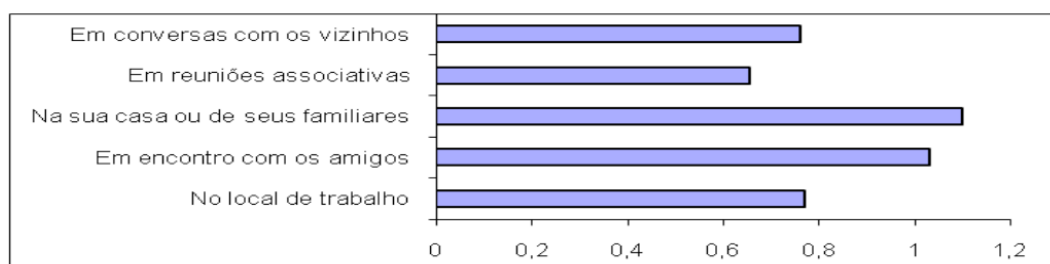


Gráfico 1. Índice de socialização secundária dos integrantes do Zumbi dos Palmares

Quanto ao acesso dos assentados a informações referentes a política por meio de mídias, estes apresentam um índice médio de intensidade igual a 1,14. Azevedo e Fernandes (2014) apontam que este dado referente aos indivíduos moradores de Campos dos Goytacazes é igual a 1,55. Quanto ao segundo, os autores apontam que a exposição à mídia informativa direciona para “sofisticação política”, principalmente, quando os indivíduos buscam informações em jornais impressos. Isto, pelo fato de exigir “maior grau de interesse, atenção e compreensão cognitiva por parte dos indivíduos”. Neste sentido, os dados referentes ao Zumbi dos Palmares apresentam a seguinte configuração:

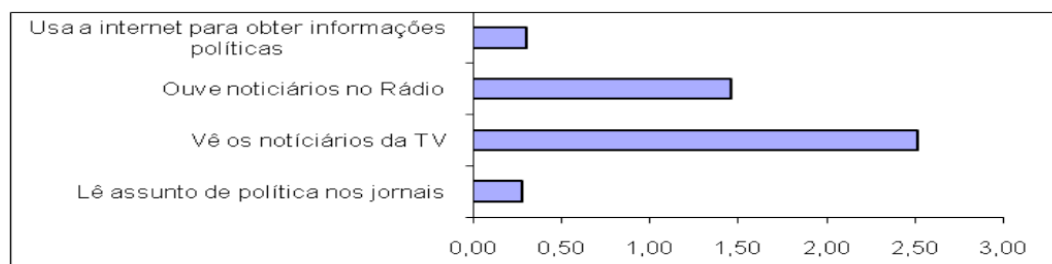


Gráfico 2. Índice de exposição à mídia informativa no Zumbi dos Palmares

Apresentando índices semelhantes aos da cidade de Campos dos Goytacazes, os assentados possuem como principais veículos de informação sobre política os telejornais e os veículos de radiodifusão. Segundo Azevedo e Fernandes (2014), quando se usa como referencial apenas os dados referentes à leitura de jornais, Campos dos Goytacazes apresenta um índice de 1,13, enquanto que no Zumbi dos Palmares é de 0,28.

Neste quadro, a respeito dos indicadores da cultura, iremos inserir a atuação das associações de moradores existentes nos núcleos constituintes do assentamento. Com isso, analisaremos os efeitos e características dos citados indicadores sobre as associações e o cumprimento de seu papel social diante dos núcleos e suas demandas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo salientou a importância do acampamento para a formação da cultura política dos assentados. Neste sentido, também mostrou que a participação de outros atores (como os sindicatos rurais) na disputa pelo direcionamento das ações do acampamento, também reverberou na formação da cultura política dos assentados. Assim, como citado a respeito dos assentados do núcleo 5.

Boa parte dos assentados deste núcleo chegou ao assentamento via sindicato. Neste sentido, demonstram repulsa a forma acampamento. Muitos afirmam até mesmo que, se soubessem que seria desta forma, não teriam aceitado participar

com o nome na contabilização do número inicial de famílias.

Estas diferenças são importantes, pois mostram a importância do acampamento enquanto instrumento de educação, de pedagogia e, assim, de formação da cultura política de pessoas excluídas da posse da terra. Com isso, estes passaram a se ver como “sujeitos de direitos” e pessoas dotadas de capacidade estratégica para atuar de forma coletiva em prol de direitos efetivados via mobilização.

Assim, quando comparamos as ações dos assentados na forma de indicadores de mobilização política podemos atestar, de forma comparativa, a importância da “forma acampamento” (SIGAUD, 2010) para a formação da cultura política destes trabalhadores; uma vez que as ações necessárias a operacionalização do acampamento e de suas necessidades, possibilitou a participação destes trabalhadores, antes excluídos, em uma série de ações que foram incorporadas ao leque de experiências pessoais e coletivas, na forma do que chamamos de “cultura política”. E isto aconteceu, principalmente, por conta do acampamento.

REFERÊNCIAS

ALMOND, G.; VERBA, S. **La cultura política**. In BATLE, Albert. Diez textos básicos de Ciência Política. Barcelona: Ariel, 1992 [1963].

AZEVEDO, S.; FERNANDES, J. S. **Polos regionais do Norte Fluminense e a Região Metropolitana: cultura política em perspectiva comparada**. Cadernos Metrôpole (PUCSP), v. 16, n. 31, p. 195-217, 2014.

AZEVEDO, Sérgio de; PRATES, Antonio Augusto Pereira. **Movimientos sociales, accion colectiva y planificacion participativa em el Brasil**. Revista EURE, vol. 21, nº 64, pp. 103-120, Santiago de Chile, diciembre 1995.

BELO, D. C.; PEDLOWSKI, M. A.. **Acampamentos do MST e sua importância na formação da identidade do Sem Terra**. Revista NERA (UNESP), v. 17, n. 24, p. 71-85, 2014.

BELO, Diego Carvalhar. **O processo de formação dos acampamentos e seus impactos no desenvolvimento dos assentamentos de reforma agrária na região Norte Fluminense**. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais). Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, 2012.

CORDEIRO, M. S. S. ; PEDLOWSKI, M. A.. **Redes de sociabilidade e estratégias de luta pela reforma agrária. Um estudo de caso no Assentamento Zumbi dos Palmares**. In: Anais do XIX Encontro Nacional de Geografia Agrária, São Paulo: 2009.

LEITE, Sérgio. et al. **Impactos dos Assentamentos: um estudo sobre o meio rural brasileiro**. São Paulo: Ed.Unesp, 2004.

LEWIN, Mônica et al. **Uma nova abordagem da questão da terra no Brasil**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2005.

NEVES, Delma Pessanha (org.). **Desenvolvimento social e mediadores políticos**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2008.

OLSON, Mancur. **A lógica da ação coletiva**. São Paulo: Edusp, 2011.

PEDLOWSKI, Marco A. **Os limites da Reforma agrária desassistida na região norte do Estado do Rio de Janeiro: entre o descaso do Estado e a resistência dos assentados**. In: PEDLOWSKI, Marco A. et al. *Desconstruindo o latifúndio: a saga da reforma agrária no Norte Fluminense*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2011.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio**. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v.2, n.3, p.3-15, 1989.

PUTNAM Robert D. **Comunidade e Democracia: a experiência da Itália moderna**. Rio de Janeiro, Ed. Fundação Getulio Vargas, 2007.

RENNÓ, L. **Teoria da cultura política: vícios e virtudes**. *BIB*, Rio de Janeiro, n. 45, p. 71-92, 1998.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: _____ (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Vozes, Petrópolis, 2011.

ZINGA, Miguel Raul Mazissa et al. **Condicionantes da evasão e permanência em assentamentos de reforma agrária: o caso do Zumbi dos Palmares**. In: PEDLOWSKI, Marco A. et al. *Desconstruindo o latifúndio: a saga da reforma agrária no Norte Fluminense*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2011.

ZINGA, Miguel Raul Mazissa. **Um Estudo de caso sobre as causas da permanência e da desistência no assentamento Zumbi dos Palmares, Campos dos Goytacazes, RJ**. Campos dos Goytacazes, 2004. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, 2004.

O RAP INTERCULTURAL CONSTRUINDO UMA REPRESENTAÇÃO HÍBRIDA DA CIDADE DE MANAUS (1989 A 1999)

Data de aceite: 27/01/2020

Richardson Adriano de Souza

Mestre em História Social Ufam 2016. <http://lattes.cnpq.br/5345472014774171>

RESUMO: Estudar História inclui enxergar a vida social, como lugar da contradição, conflitos, ao mesmo em que é espaço de adaptação e convivência, capacidades inerentes à condição de ser humano e que se reflete em todas as suas atividades. Portanto, este trabalho tem por objetivo principal, servir de vetor para reflexões sobre a sociedade, cultura e arte manauenses contemporâneas, a respeito de uma Manaus não muito antiga, porém, pouco lembrada pela população local, das décadas de 1980 e 1990, o qual foi um momento assinalado por profundas transformações no campo das relações sociais, o fortalecimento da hegemonia neoliberal, globalização, marginalização e preconceito de grupos sociais específicos, descrédito político e a emergência de outras formas de produção cultural, personificadas no advento do Rap, seus novos propagadores e atores sociais que o usavam como arma de ação política dentro de um cenário urbano caótico sendo o mesmo,

desencadeador de novas formas de sentir, pensar e construir representações da cidade de Manaus. A Interculturalidade¹ neste processo se mostra implícita sendo resultado do contato de jovens manauenses do setor urbano, com novas formas de expressão cultural e artísticas possibilitadas pela Zona Franca de Manaus e seu contingente imigratório em massa, bem como a chegada de novos meios de difusão estética, cultural e artística transnacionais e de outras partes do Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Interculturalidade, Rap, Manaus.

ABSTRACT: To study History includes to see the social life, as place of the contradiction, diversity, conflicts, to the same in that it is adaptation space and coexistence, inherent capacities to human being's condition and that is reflected in all their activities. Therefore, this work has for main objective, to serve as vector for reflections about the society, culture and art contemporary manauenses, regarding a Manaus not very old, however, little reminded by the local population, of the decades of 1980 and 1990, which was one moment marked by deep transformations in the field of the social relationships, the invigoration of the neoliberal

1 Este termo diferencia-se de outro bastante usado no estudo da diversidade cultural que é o da multiculturalidade que indica apenas a coexistência de diversos grupos culturais na mesma sociedade SEM apontar para uma política de convivência. FLEURI, Reinaldo Matias, in Palestra Proferida no V Colóquio Internacional Paulo Freire -2005.

hegemony, globalização, marginalization and prejudice of specific social groups, political discredit and the emergency in other ways of cultural production, personified in the coming of Rap, and their new propagators and social actors that used it as weapon of political action inside of a chaotic urban scenery being the same, trigger off in new ways of feeling, to think and to build representations of the city of Manaus. Interculturality in this process is shown implicit being resulted of the contact of young manauenses of the urban section, with new cultural and artistic expression forms made possible by the Zona Franca of Manaus and her in mass imigratoy contingente, as well as the arrival of new transnational means of diffusion aesthetic, cultural and artistic and of other parts of Brazil.

KEYWORDS: Interculturality, Rap, Manaus.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado da pesquisa em forma de trabalho de campo que deu origem à Dissertação de Mestrado defendida pelo PPGH-UFAM em Julho de 2016 na Universidade Federal do Amazonas, intitulada Estudo de Caso Sobre a Prática e o Processo de Consolidação do Breakdance em Manaus de 1983 a 1993. A metodologia utilizada na concepção deste trabalho, foi o Estudo de Caso com aportes da História Oral, seguida da análise de documentos escritos obtidos em arquivos públicos e imagens de arquivos pessoais da época abordada, que trouxeram uma visão menos romantizada da capital amazonense das décadas de 1980 e 1990, em vários pontos como, por exemplo; a visão de que a cidade sempre foi um oásis de tranquilidade, cercada de exotismos e tolerância ao novo, propagada por uma parte da mídia impressa local e por tabela, pela mídia televisiva nacional. Na verdade, essas contradições sociais sempre conviveram lado a lado, porém no tocante ao tema Hip Hop, embutido nesta dinâmica social, estas nuances passaram despercebidas dentro dos estudos históricos sociais manauenses. É o que demonstra o autor Ab'Sáber (2004, p. 220-222), ao afirmar que,

O crescimento populacional e Manaus reflete diretamente a instalação do distrito industrial da Suframa e o rápido e quase contínuo desenvolvimento comercial da Zona Franca. Calcula-se que, à época da proclamação da República, Manaus tivesse mais ou menos 10 mil habitantes. Ao fim do ciclo da borracha, a cidade atingiu 75 mil moradores. Nos dois censos de meados do século, a cidade registrou pouco mais de 100 mil habitantes: 108 mil em 1940, passando apenas para 110678 em 1950. Em 1970, nos primórdios de instalação da Zona Franca, a cidade deu um salto demográfico, atingindo 281685 habitantes. E, daí para frente, tornou-se uma cidade grande, registrando 611763 em 1980 e atingindo pouco mais de um milhão de pessoas em 1991 (1009774).

O capitalismo e a globalização vigentes ao longo das últimas décadas do século XX impactaram enormemente a sociedade ocidental, resultando na difusão

de generalizações e estereótipos em vários níveis, tais como, comportamentais, estéticos, culinários, religiosos, ou seja, tornou-se um vetor de supressões culturais e artísticas. Concomitante a toda aquela nova configuração sociocultural das décadas de 1980 e 1990 que acontecia em Manaus, uma parte de jovens da capital começava a ter contato com o Rap através das mídias de massa, tais como programas de tv, videoclipes, discos, fitas vhs e fitas cassete, criando identidades individuais, coletivas, auto afirmativas e alternativas dentro do cenário urbano, ressignificando e expondo através de letras musicais do Rap, uma outra Manaus ignorada pela mídia, mas sentida por parte da população menos favorecida econômica e socialmente.

2 | APRESENTANDO O HIP HOP PARA NEÓFITOS ATRAVÉS DA HISTÓRIA SOCIAL

A década de 1960 notadamente, foi uma época de luta por direitos civis em várias partes do mundo; nos Estados Unidos a partir de 1964, eclodia o Flower Power que pedia o fim da Guerra do Vietnã, os Black Panthers e Black Power que pediam o fim da discriminação racial, em 1968, acontece a queima de sutians em Atlantic City. No Brasil, aconteciam as lutas campais contra recém-instalada ditadura civil-militar em 1964. Na França, ocorreu o Movimento Maio de 68. As ciências humanas da época foram atentas ao que estava acontecendo e não ignoraram as aspirações de reconhecimento e afirmação de grupos sociais até então, segregados ou postos na invisibilidade social, fosse por meio do racismo escancarado, personificado na discriminação em escolas, igrejas, forças armadas. Discriminação de gênero feminino, dando e reforçando papéis específicos às mulheres e quando se verifica as famílias mais pobres esta situação piorava ainda mais. Além da condenação explícita por parte de grupos conservadores, de práticas tidas por eles como inaceitáveis, como casamento inter-racial, homossexualismo, lesbianismo. É neste momento da História, em que há o início de abertura para o estudo do passado de forma mais crítica, questionando as análises historiográficas das grandes estruturas herdeiras da Escola do Anales capitaneada por Fernand Braudel. No entanto, segundo Roberto DARNTON (1939, p.177), diante do referido contexto, os historiadores sociais,

Acorreram não para preencher o vazio, mas para esgaravatar nas ruínas da velha nova história, não para reconstruir um passado único, mas para cavar em diversas direções. História Negra, História Urbana, História do trabalho, História do trabalho, História das mulheres, história da criminalidade, da sexualidade, dos oprimidos, dos silenciosos, dos marginais- abriram-se tantas linhas de investigação que a história social parecia dominar a pesquisa em todas as frentes.

De forma genérica, o Hip Hop nasceu nos Estados Unidos da América na primeira metade da década de 1970, e se deu como herdeiro dos grupos segregados

da década de 1960 tendo em seu bojo as mesmas aspirações de seus antepassados revolucionários que pediam pelo fim principalmente da discriminação racial e social e o acesso á bens de consumo básicos garantidos á todos em teoria, por direito. Portanto, com o avanço da Historiografia em direção á novos objetos de estudo, o Hip Hop passou a ser parte, embora que recentemente dos estudos acadêmicos em várias partes do conhecimento acadêmico. Analisando o embrião do que deu origem ao Hip Hop estadunidense, a autora Trícia ROSE (1997) afirma que em princípio,

A cultura hip hop e seus quatro elementos, (Rap, Dj, Grafitt, e Breakdance) emergiu como fonte de formação de uma identidade alternativa e de status social para jovens numa comunidade, cujas antigas instituições locais de apoio foram destruídas, bem como outros setores importantes. /.../ A identidade do hip hop está profundamente arraigada à experiência local e específica e ao apego de um status em um grupo local ou família alternativa. Esses grupos formam um novo tipo de família, forjada a partir de um vínculo intercultural que, a exemplo das formações das gangues, promovem isolamento e segurança em um ambiente complexo e inflexível.

Falando especificamente sobre o Brasil, a autora Iolanda MACEDO (2011), afirma que, “O Hip Hop e seus quatro elementos (Dj, Grafitt Art, Mc and Breakdance) chegou ao Brasil através da mídia de massa, mas entendemos que este processo de transposição não esteve fundamentado apenas no consumo passivo, mas também na sua reapropriação”. Ainda segundo MACEDO “É neste sentido, que consideramos o hip hop no Brasil como a expressão local de um fenômeno mundial, pois seus agentes se apropriaram de uma série de bens simbólicos e produtos culturais advindos predominantemente dos Estados Unidos”. Essa apropriação não é estéril e, portanto toma novas formas na medida em que se aprofunda em diferentes regiões e Estados do Brasil, criando novos elementos artísticos e culturais que começam a fazer parte do cenário urbano na forma de atores sociais com práticas que serão ou não aceitas pela sociedade vigente. Aqui no Brasil, o Rap que chegava á mídia da cidade de São Paulo foi documentado pelo Jornal O Globo deu destaque ao lançamento do disco Hip Hop Cultura de Rua de 1988, descrevendo o evento dessa forma,

O som marginal dos Rapper's está saindo do circuito underground para mostrar que é manifestação cultural como todas as outras. E ganhou um disco, o “Hip Hop Cultura de Rua” (Selo Eldorado), onde as gangues Thaíde e Dj Hum, O Credo, Código 13, Mc Jack e Dj Ninja, cantam as alegrias e frustrações de garotos simples que tem que dar duro pra sobreviver. Todos eles passaram pelo metrô da São Bento e garantem que não estão copiando ninguém, mas recriando um estilo que ainda tem muito para dar (...).

3 | A EXPANSÃO DEMOGRÁFICA NA CIDADE DE MANAUS

Usando como base de estudos, dados do IBGE e do SIPAM, que abarcam a área urbana de Manaus, e censo demográfico de 1980 a 2000, pode-se aferir que

até a década de 1970 do século XX, tinha-se um quadro de ocupação do espaço urbano onde os aglomerados estavam nas zonas administrativas Sul, Centro Sul, Oeste e Centro Oeste. As margens dos igarapés de Manaus, por exemplo, eram densamente povoados. Com o advento da criação da Zona Franca de Manaus⁵ esse quadro sofre importantes alterações, principalmente devido ao contingente humano vindo do interior do Estado. Outras áreas começam a surgir oriundas de ocupações irregulares, como é o caso do bairro do Coroadó, que ocupou parte da área da Universidade Federal do Amazonas. Ainda no final da década de 1970, começa a expansão para as zonas administrativa Leste e Norte seja por ocupações regulares e/ou irregulares o que culmina com o aparecimento de todo tipo de problemas de ordem estrutural e social como aponta Lavieri & Lavierei (1999, p.48) “o uso do solo tornou-se mais estratificado e as novas ocupações que foram se formando na cidade já surgiram bem mais marcadas pelo nível de renda dos seus habitantes”. Ou seja, as pessoas que foram morar nessas áreas erma segundo o autor, de baixa renda, apartada das benesses do capitalismo industrial, longe do status do que se convencionou chamar de cidadania, direito a benefícios básicos para sobrevivência plena como cidadão brasileiro, contrastando com a construção de grandes condomínios fechados, de prédios de apartamentos de luxo em áreas nobres, tem como contemporâneo o surgimento de novos bairros com precárias condições habitacionais, com infraestrutura pública inadequada, serviços de fornecimento de água, de luz e de esgoto; os serviços públicos de saúde e educação só atendem parte da população. Segundo Carlos MINC (2001),

O crescimento da população na área urbana de Manaus ocasionaram nos últimos 20 anos grandes alterações em seu espaço físico. Grande parte da poluição dos igarapés e perda da biodiversidade foi/é ocasionada pela dinâmica da expansão urbana da cidade, a cada ano chegam 2 milhões de pessoas as 12 maiores regiões metropolitanas do Brasil. Este fluxo congestiona os serviços, tradicionalmente precários, exige a captação de água cada vez mais distante, a ampliação dos gasômetros, à construção de mais viadutos, de mais presídios, aumenta a poluição e o congestionamento. A partir de um determinado patamar, situado em torno de 2 milhões de habitantes, cada novo habitante custa mais caro aos municípios do que o anterior.

De fato, a efetiva instituição da Zona Franca de Manaus com suas dezenas de lojas de produtos importados de várias partes do mundo, desde perfumes, discos de vinil, fitas k-7, videocassetes, rádios e tvs coloridas, roupas, sapatos, tênis, jaquetas, eletrodomésticos e seu parque industrial, contribuíram de forma marcante para a o rápido crescimento demográfico em Manaus num curto espaço de tempo como aponta MELO (2006, p.73-76) ao dizer que,

O poder de atração que a cidade de Manaus exerce sobre os moradores rurais e as demais cidades é elucidado pela existência de um polo industrial que concentra

aproximadamente 96,72% de empresas implantadas no Estado do Amazonas, gerando uma extensiva expectativa de emprego e melhoria na qualidade vida, expectativa esta que logo se desvanece quando se encontram frente as dificuldades relacionadas a moradia, trabalho, adaptação, dentre outras.

Como se não bastasse a já mencionada decepção com a falta dos prometidos empregos que se poderia encontrar com facilidade na cidade de Manaus, a implantação de seu polo industrial, inaugura um novo período econômico na região marcado por contradições visíveis e sentidas por uma grande parcela da população citadina, descrita dessa forma por OLIVEIRA(2003),

Ao analisar as mudanças da cidade de Manaus a partir dos anos 1980, nota-se o surgimento de uma classe média mais numerosa, o acirramento das desigualdades sociais, o crescimento vertiginoso da violência urbana, o estrangulamento da malha viária, a intensificação da sensação de insegurança, a degradação ambiental com o significativo crescimento da produção de resíduos sólidos, entre outras expressões desses desequilíbrios.



Figura 1. A Contradição entre uma moradora de rua e as grandes marcas internacionais instaladas em Manaus na década de 1980. Fonte: Blog do Pinduca. Acesso em 20/05/2019.

Figura 2. Matéria do Jornal A Notícia de 22 de Setembro de 1986, mostrando intenso êxodo rural em direção à Manaus. Fonte: Blog do Durango. Acesso em 30/06/2019.

4 | A INTERCULTURALIDADE GERANDO OUTRA REPRESENTAÇÃO DE MANAUS

Some-se todo este contexto histórico acima descrito juntamente com o contato por parte de jovens urbanos com novas formas de fazer arte e cultura, através da

mídia de massa, juntamente com o espírito rebelde juvenil, e o que se tem, serão análises do mundo social em forma de letras de Rap, que traziam uma visões cruas, dramáticas e menos glamourizada da capital do Amazonas, para além do Teatro de mesmo nome e das colunas sociais dos jornais de maior circulação na cidade. Dessa forma, o Rap a partir de uma mescla de bens culturais imateriais, resultantes da miscigenação tão visível em nosso país, pode ser analisado partir de uma visão de Interculturalidade, que segundo FLEURI (2005) é usado para indicar um conjunto de propostas de convivência democrática entre diferentes culturas, buscando a integração entre elas sem anular sua diversidade, ao contrário, “fomentando o potencial criativo e vital resultante da relações entre diferentes agentes e seus respectivos contextos”. Ou seja, um intercâmbio de ideias, impressões, ressignificações, possibilitando o surgimento de novas maneiras de ver o mundo que o cerca. Ou ainda com advoga MORAN (2001, pg 48), ao assinalar que “a Interculturalidade abre as portas para a cultura do Outro”. Sendo oriundo também de trocas de informações e capitais culturais proporcionados pelo comércio da Zona Franca de Manaus, criando novas formas de se pensar e ver a cidade de Manaus, o Rap, opera um processo de desconstrução de uma cidade que foi imaginada a partir da visão das classes dominantes e trabalha na construção de outra cidade que aparece de forma antagônica dentro da sociedade industrializada manauense dando origem a outro tipo de regionalidade que possui traços híbridos de conteúdos vindos “de fora” e partículas da vida diária, tradição e cultura popular, na capital do Estado do Amazonas. Para uma análise das representações oriundas do Rap, faz-se necessário que as letras das músicas, se convertam em documentos que possibilitarão pensar e refletir sobre uma determinada época e momento histórico, saindo do estudo historiográfico de artefatos materiais indo em direção á práticas sociais e culturais, que produzirão um novo elemento ou um outro contexto social distinto do era propagado em determinada época, sendo portanto, pois até então, estava no campo do desconhecido ou silenciado por vários fatores. Segundo MOSCOVICI (2003), as representações sociais “são produzidas pelos sujeitos quando estes confrontam ideias, experiências, “conceitos” na compreensão do mundo e das coisas que dele fazem parte, convencionando objetos, pessoas e acontecimentos e “divulgando” estas convenções nas relações sociais”. Estes confrontos de visão de mundo geram novos elementos culturais que podem ou não vir a tornar-se relevante e fazer ou não parte da história do grupo social tanto específico ou da cidade em si. Portanto, ao contestar todo o paraíso idílico propagado por boa parte da mídia oitentista e noventista fossem aos âmbitos ecológicos, econômicos, escolar, enfim, o social como um todo, o Rap manauense se converte numa ferramenta de analítica que mostra o outro lado da História o qual não é dado ênfase por vários motivos, que estão dentro de um mundo o qual os protagonistas desta nova representação social

de Manaus, apenas sabem que existe, mas que não têm efetivo acesso. Durante o diálogo com os colaboradores em forma de entrevistas que converteram-se em fontes e foram usadas em minha Dissertação de Mestrado, notei que durante o percurso do trabalho de transcrição, havia termos como; “existiam pessoas já nos anos de 1980, que cantavam Rap em Manaus”, que apareciam com frequência nas falas dos mesmos. Sendo assim, surgem várias perguntas que visam solucionar o processo pelo qual o Rap, advindo de tão longe, (U.S.A e São Paulo) tornou-se parte da cena artística local brasileira. Um de meus colaboradores entrevistados tem hoje, exatos 50 anos de idade residindo no bairro Riacho Doce, conseguindo estudar até o nível superior incompleto em Pedagogia, Ulthemar se diverte em seus finais de semana usufruindo de sua aparelhagem de som que consiste em dois toca discos, um mixer, um microfone e um fone de ouvido e ali, num pequeno quarto ao lado de sua casa, ele realiza pequenas produções musicais, cria bases musicais para outros artistas do Hip Hop que cantam Rap. Sempre procuro entender de início, pequenos detalhes sobre o processo de aproximação do entrevistado com meu objeto de estudo, no caso aqui, as letras de Rap. Assim a primeira pergunta que fiz a Mc He-Man foi; Como foi ou como se deu seu primeiro contato com o Rap? Ele respondeu-me da seguinte maneira;

Por volta de 1988 ou 89 (...) eu comecei a me identificar com o Rap a partir do momento que eu ouvi o Rap Nacional (...), a gente encomendava os discos com o gerente de lojas de discos e pagava pra ele. A gente sabia dos nomes através dos documentários de TV (...) como Dj Raffa e os Magrellos de Brasília, que tinham batidas musicais bem agitas meio Funk estilo James Brown e Thaíde e Dj Hum de São Paulo que tinham letras fáceis de cantar, eu comecei a admirar e treinar a cantar Rap também. Eu vi que eles podiam fazer isso lá na terra deles eu pensei que eu poderia fazer isso aqui, sendo representante de um dos elementos do Hip Hop, eu não poderia deixar a gente “ficar pra trás” e eu podia muito bem representar o Rap manauara e sabia também que não éramos nem negros nem, “brancos”. (...) assim, nos apresentamos em rede nacional em 1989, pela Rede Amazônica e foi quando eu fiz minha primeira apresentação de Rap. (Entrevista concedida por Ulthemar Moraes em 05 de Setembro de 2015 em Manaus-AM).

Através deste fragmento de fonte, vê-se claramente que o crescimento dos processos globalizadores mercantis operados por instituições transnacionais e a diminuição do poder dos estados-nações e a criação de um mercado mundial, onde são efetuadas trocas de bens materiais, mensagens e imigrantes proporcionou um aumento de fluxos e interações e diminuiu as fronteiras, criando um o que Hommi Bhaba (2001) chama de *intermezzo* ou entre-lugar identitário, a necessidade de se criar uma identidade alternativa e afirmativa diante do novo cenário social que naquele momento se iniciava. Portanto, o desenvolvimento das tecnologias de comunicações e as facilidades de deslocamento que permitem um aumento dos contatos de pessoas, ideias, bens e significados provocaram também um maior contato entre

as diversas culturas e mesmo Manaus, que na época não possuía mais que um milhão de habitantes e localiza-se muito distante dos grandes centros econômicos e culturais do Brasil, não escapou dos poderosos braços da pós-modernidade e seus efeitos colaterais não idealizados. De autoria do senhor Raimundo Brandão ou Raimundinho, Mateus Cordeiro e Márcio Santos, a próxima letra de Rap, traz um uma visão não muito agradável quanto à violência urbana vigente na cidade Manaus na década de 1990 e teria sido justamente nesta época, segundo ele, que começaram a surgir os primeiros Rap em Manaus, citando o Grupo AR-15, grupo formado por ele mesmo, seus dois amigos acima citados a partir de discos trazidos de Brasília. Aqui está uma pequena mostra do teor de suas letras de Rap produzidas na época abordada.

O mundo meu amigo, não é,/ como pensamos, nem a vida é/ como imaginamos,/ a gente sofre e padece nesse mundo perdido, num mundo que está totalmente corrompido. Eu ando por ai com bastante cuidado, nas ruas onde ando para não ser assaltado, / por um ladrão ou um menor abandonado, as crianças já não chegam a certa idade se deixando levar pela marginalidade/, se entregando ao vício ainda adolescente se deixando corromper, seu espírito, seu corpo, sua mente. Não estou criticando a vida de ninguém/ apenas relatando o que hoje o mundo tem. Jamais reclame da vida que você leva/ tem gente pior se matando pela erva, / seu sonho? A riqueza/, realidade? A pobreza/ de quem vive na favela/, hoje em dia ninguém mais se importa com a paz, só querem poder, dinheiro e nada mais (...). (Trecho de música “O Mundo” disponibilizada em entrevista concedida por Raimundo Brandão em 8 de Setembro de 2014, Manaus-Am).

Através das letras acima nota-se claramente que músicas de cunho social e político, como foi e é a essência do Rap não podem ser separadas do contexto histórico no qual foram produzidas, salientando sua importância cultural e musical para o surgimento de debates em torno da sociedade contemporânea vivida pelo agente social em questão. A música Rap, sendo um estilo popular, mas sem grande espaço na mídia brasileira, sobrevive nos chamados “subterrâneos da cultura”, a partir de seus códigos de conduta e interações que visam a proteção mútua. Dela fazem parte, na maioria das vezes, pessoas das classes sociais mais baixas que contrariam estatísticas, driblando através da arte musical, as imposições e impedimentos sociais de obtenção de cidadania plena, fazendo um cruzamento de memória, ressignificação cultural e social, canalizado para outra construção histórica, relatando vidas cotidianas com ênfase no protesto social e diversão. O próximo colaborador entrevistado, o senhor Denor Galvão, morador do bairro de Santo Antônio, segundo ele, desde que nasceu, parece ser o mais incisivo ao mostrar o outro lado da Manaus não cantada pelos artistas de outros ritmos musicais regionais como o Boi Bumbá. Sua letra abaixo descreve um pouco de sua visão sobre a poluição dos igarapés que cortam a cidade de Manaus, falando de forma crítica e ácida do lado idílico manaura, reforçado pela mídia local, que teimava em

vender a imagem de exotismo amazônico. Falando sobre a ideia da concepção de sua letra musical de nome Crítica Brasileira, ele diz,

(...) a letra de nome Crítica Brasileira é inspirada no sistema político que é podre e decomposto por si só, mas eu sei que tudo começa e termina ali. O cara questiona a educação, mas quem controla ela é o prefeito por que são eles que pagam, bancam (...). Eu sempre achei um absurdo ainda se propagar a ideia de Manaus e Amazonas eram terras de água limpa, e eu morando aqui desde pequeno, sabia que as águas de Manaus foi um dia assim, mas eu via gato morto, geladeira velha boiando nos igarapés, restos de comida (...) eu vi um cara que cantava essas coisas de rio de águas limpas e cristalinas e eu perguntei dele onde era esse rio e ele me disse que era o Amazonas e eu disse que o rio estava podre fazia muito tempo (...). Quando eu era pequeno tinha uma cidade flutuante na entrada da cidade Manaus e as pessoas defecavam e urinavam na água e depois tomavam banho naquela água...eu vi esse tipo de música no Fecani² e achei aquilo uma demagogia (...) o que aquele cara estava cantando só existia na mente dele.



1º lugar – Outro Brasil – Autor e Intérprete: Alfredo Reis
2º lugar – Crítica Brasileira – Autor e Intérprete: Denor Nunes Galvão
Melhor Letra – Crítica Brasileira – Autor e Intérprete: Denor Nunes Galvão

Importante assinalar que o Hip Hop como fenômeno social, aparece no contexto da pós-modernidade, processos de descolonização globalização, reconfigurações econômicas e identitárias e todas as implicações que este processo trazia e traz. GIDDENS (2003) reafirma que a globalização cria grupos antagônicos (vencedores/

2 Festival da Canção de Itacoatiara realizado anualmente, estando na sua 27ª edição, acontece na cidade de Itacoatiara. Fonte: <http://www.fecani.com.br/>. Acessado em 04 de Abril de 2018.

perdedores; atual/arcaico; central/periférico). Desse modo, segundo ele, se percebe dois divergentes posicionamentos na contemporaneidade, portanto, na atual globalização “Não é firme nem segura, mas repleta de ansiedades, bem como marcada por profundas divisões, por isso a necessidade de reconstrução das instituições sociais ou mesmo a criação de novas, tarefas repletas de riscos”. Assim, a cidade para a autora Sandra PESAVENTO (2001, p. 12-13),

A cidade que se estrutura e se constrói não o faz somente pela materialidade de suas construções e pela execução de seus serviços públicos, intervindo nos espaços. Há um processo concomitante de construção de personagens, com estereotipia fixada por imagens e palavras que lhe dão sentido preciso. “Os chamados indesejáveis, perigosos, turbulentos, marginais podem ser rejeitados e combatidos como inimigos internos, ou pelo contrário, podem se tornar invisíveis socialmente, uma vez que sobre eles se silencia e se nega presença”.

A globalização, em sua fase expansionista mercadológica, e agindo como invasora de espaços geográficos antes desconhecidos ou ignorados por pela política neoliberal, em termos gerais, é algo de certa forma, novo, pois agora, seu alcance se dá também pelo mundo virtual, divulgando culturas, fazeres e saberes das economias hegemônicas atuais. No entanto, o aspecto intercambial entre pessoas, comunidades e povos diferentes, tem sua essência intocada. Esta essência é o estranhamento, o frisson pelo novo, tão natural nos seres humanos culminando com seu resultado final, porém não acabado, que foi chamado por Nestor CANCLINI (2006) de Hibridação que segundo ele, é usado para “designar as misturas interculturais propriamente modernas, entre outras, aquelas geradas pelas integrações dos Estados nacionais, os populismos políticos e as indústrias culturais” (CANCLINI, 2006, p.27). E ainda afirma,

A hibridação seria o termo adequado para traduzir os processos derivados da interculturalidade, não só as fusões raciais comumente denominadas de mestiçagem ou o sincretismo religioso, mas também as misturas modernas do artesanal com o industrial, do culto com o popular e do escrito com o visual, ou seja, trata-se de um conceito de maior amplitude e atualidade que explicaria melhor os complexos processos combinatórios contemporâneos “não só as combinações de elementos étnicos ou religiosos, mas também a de produtos de tecnologia avançadas e processos sociais modernos ou pós-modernos”.

Nestor Canclini (2006) aponta ainda as características ambivalentes do atual panorama cultural mundial, de um lado o processo de globalização, com tendências de integração reveladas em práticas mercadológicas e ideologias homogeneizantes, de outro, a conscientização da fragmentação do planeta em uma miríade de diversidades culturais ou seja, uma popularização de desigualdades. A letra de Rap de 1999, chamada, Cara Pálida do grupo Cabanos da cidade de Manaus, mostra um pouco desse desalento com a idealização da vida na capital amazonense, da exploração

sexista das mulheres que praticam danças folclóricas típicas do Amazonas e da intromissão de outros países em nossa política interna, sem saberem realmente o que se passa nas vidas diárias dos habitantes locais, usando-os apenas para fins de exploração de toda sorte. Ao mesmo tempo em que surge e se propaga em ambiente social inóspito e conflitante, o Rap vai aos poucos construindo uma cidade idealizada, chegando até mesmo aos limites da utopia, em proporção diretamente inversa ao ambiente real por ele vivido diariamente (GIDDENS, 2003, p. 29). Em outro momento, descreve o mundo social caótico no qual estão inseridos, suas experiências de vida individual e coletivas de forma que produz uma relação de ambivalência com o meio social no qual é protagonista e observador ao mesmo tempo. Esta talvez seja a faceta mais interessante da Interculturalidade e o Hibridismo, pois os produtos de sua fusão são em sua maioria um espelho do que foi apropriado do exterior, sendo usado para mostrar o lado revés do mundo idealizado pelos que “estão de fora” do cenário social o qual o ator no caso o rapper, está envolvido. É como Zeus ao se revoltar contra Cronos, matando seu pai e tomando seu lugar de reino, o escravo que mata seus donos, enfim, o aluno que se rebela contra o mestre. O fragmento da música Cara Pálida traz um pouco da visão que alguns jovens tinham sobre Manaus e suas contradições sociais, econômicas e até mesmo ecológicas.

Tira foto da cunhã poranga, vai!/Faz os gringo rir, eles querem fazer outra Zona aqui como fizeram no Hawai!/Entrando pelas vias aéreas e respiratórias, sigam a trajetória, respirem fundo sejam bem vindos, ao pulmão tuberculoso do mundo.../Um...quinto de água doce do planeta cerca o meu pulmão do mundo, não é bonito gringo?/Pra mim nem tanto! Eu sei, já estive lá!/É coisa de louco! suor e sufoco!/Lata d'água na cabeça, a lata pesa, o chão escorrega, 500 metros de morro, só de pensar nessa subida...que coisa é essa, a fila não anda, lá na frente tem briga, não sei quem tá buchuda (grávida) querendo furar fila, são nossas práticas desafiando suas teorias!/Suas mentiras safadas, suas hipocrisias! Prepare-se! Contagem regressiva!! Vou invadir o que resta com seu exército de alienígenas.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar de Manaus através dos sentidos que o Rap trouxe nas décadas de 1980 e 1990, explorando a junção da cultura local com elementos oriundos de outras partes do Brasil e do mundo, pela via da imigração e da difusão tecnológica da mídia e cultura de massa, traz outras linguagens sociais que foram pouco exploradas, mas que cumpre o papel de suprir o que a escola convencional não dá aos frequentadores, ou seja, o senso crítico. Logo, os habitantes das periferias da capital industrializada, acabam fazendo outro tipo de escola, aquela da prática social, onde o sentir, o pensar e o fazer, são postos à prova, criando através de elementos híbridos da estética e comportamento, outros atores sociais, que não aceitam o mundo como ele é, e tentam modificá-lo através de suas palavras de rebeldia, diversão e reflexão. Finalizo

(por enquanto), esta singela contribuição à História que trata dos marginalizados e silenciados sociais, dizendo que muito ainda existe para ser feito, relação à temática Hip Hop e seus quatro elementos (Dj, Grafitt Art, Breakdance e Mc/Rap), e na medida em que novas pessoas, se interessem pelo assunto, principalmente na região Norte do Brasil, se fortalecerá Manaus como um outro polo de produção cultural que não é a somente a folclórica ou ligada ao Ciclo da Borracha, Belle Epoque e etc.

REFERÊNCIAS

- AB'SÁBER, Aziz Nacib. *A Amazônia: do discurso à práxis*. São Paulo: Edusp, 2004.
- BHABA, Hommi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas Híbridas*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. Pág. 29.
- DARNTON, Robert. *O Beijo de Lamourette*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- FLEURI, Reinaldo Matias, in *Palestra Proferida no V Colóquio Internacional Paulo Freire-2005*.
- GIDDENS, Anthony. *Mundo em descontrolado: o que a globalização está fazendo de nós*. 3 ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- MARICATO, Ermínia. *As ideias fora do lugar e o lugar fora das ideias: Planejamento urbano no Brasil*. In: *A cidade do pensamento único: desmanchando consensos*. Otília Arantes (org). 2ª. Edição. Petrópolis. Vozes, 2000. MINC, Carlos. *A ecologia nos barrancos da cidade*. In. *O desafio da sustentabilidade: Um debate sócio ambiental*.
- VIANA, Gilney; SILVA, Marina e DINIZ, Nilo (org). São Paulo. Editora Perseu Abramo, 2001. São Paulo, 2006. Pág. 29.
- MELO, E.G.F.; SILVA, M.S.R. do.; MIRANDA, S.A.T. *Influência Antrópica nos Igarapés de Manaus*. Artigo. Revista on line: Caminhos de Geografia, p. 73-79, 2006.
- MORAN P. *Teaching Culture: Perspective in Practice*. Boston, Heinle & Heinle. 2001. MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em Psicologia Social*. Petrópolis: vozes, 2003.
- PESAVENTO Sandra Jatahy. "Uma Outra cidade: o mundo dos excluídos do final do século XIX". 2001. p, 12 -13.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Antonio Gasparetto Júnior - Pós-doutorando em História pela Universidade de São Paulo (USP), Doutor (2018), Mestre (2013), Bacharel e Licenciado (2010) em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), com estágio de doutoramento (*Chercheur Invité*) na École Doctorale d'Histoire Moderne et Contemporaine da Université Paris IV - Sorbonne (2015-2016), e Bacharel em Administração Pública pela UFJF. Professor Formador I na Universidade Federal Fluminense (UFF), Professor Substituto no Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste MG) e Professor efetivo de Educação Básica (PEB) no estado de Minas Gerais. Pesquisador integrado ao Laboratório de História Política e Social (LAHPS) e do Laboratório de Estudos e Pesquisas da Contemporaneidade (LEPCON). Membro da Associação Nacional de História (ANPUH), da Association des Jeunes Chercheurs en Histoire (AJCH), da Association Française des Jeunes Historiens du Droit (AFJHD) e do Conselho Nacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca). Secretário da rede internacional de pesquisas "Direitas, História e Memória". Conquistou o segundo lugar no *Premio de Investigación Doctoral en Historia del Derecho en América Latina* (Valência/ESP, 2019). Autor de *Atmosfera de Plomo* (Tirant lo Blanch, 2019), *História Constitucional Brasileira: usos e abusos das normas* (Multifoco, 2017) e *Direitos Sociais em Perspectiva* (Fino Traço, 2014). Desenvolve pesquisas na área de História do Brasil Republicano, com ênfase nos seguintes temas: História do Direito, Democracia e Cultura Política, Estado de Exceção, Autoritarismo, Direitos e Administração Pública. E-mail: antonio.gasparetto@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0001-7844-0055>.

Ana Paula Dutra Bôscaro - Doutoranda em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Mestra (2016), Bacharela e Licenciada (2013) em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professora Formadora e Coordenadora Pedagógica do Centro Cultural Brasil Angola (CCBA), Luanda, Angola, Embaixada do Brasil em Luanda. Pesquisadora integrada ao Laboratório de História Econômica e Social (LAHES) e ao GT Emancipação e Pós-Abolição. Membro da Associação Nacional de História, seção Minas Gerais - ANPUH / MG, Associação Brasileira de Pesquisadores em História Econômica (ABPHE) e da Sociedade de Estudos do Oitocentos (SEO). Autora do livro "Uma serra de almas negras: escravidão e pequena propriedade" (2018). Desenvolve pesquisas nas áreas de História do Brasil Colônia e Império, com ênfase nos seguintes temas: História da Escravidão, Tráfico de escravos, História Social, História Demográfica, História Econômica e Trajetórias. E-mail: anapaulaboscaro@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/7539462489773251>
<https://orcid.org/0000-0002-7378-6142>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Ariano suassuna 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164
Armando de salles oliveira 180, 181, 182, 183, 184, 186, 188, 190, 192
Arte sacra 246, 253, 255
Assentamento 337, 351, 353, 354, 355, 356, 358, 359, 360, 361, 362

B

Bíblia 211, 215, 284, 286, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297
Biografia 166, 178, 200, 219, 233, 235, 241, 243, 244, 299, 330, 331, 332

C

Consciência histórica 19, 47, 50, 51, 106, 108, 109, 110, 115, 117, 134, 135, 138, 166, 172, 173
Contestado 131, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 140
Cotas 181, 182, 190, 191, 194, 195, 196, 197, 198, 202, 203, 205, 206
Cultura 7, 10, 12, 14, 15, 16, 18, 19, 22, 24, 26, 29, 30, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 51, 55, 56, 61, 69, 72, 73, 75, 76, 77, 79, 81, 82, 83, 84, 86, 88, 89, 90, 93, 95, 103, 115, 118, 119, 120, 121, 122, 130, 143, 147, 148, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 162, 163, 164, 172, 174, 181, 184, 185, 187, 190, 192, 194, 196, 202, 203, 204, 216, 220, 236, 245, 261, 270, 277, 280, 281, 289, 290, 297, 299, 306, 307, 320, 321, 322, 323, 326, 328, 329, 343, 344, 351, 353, 357, 358, 360, 361, 362, 363, 366, 368, 369, 371, 374, 375, 376
Cultura política 270, 299, 306, 307, 351, 353, 357, 358, 360, 361, 362, 376
Currículo 14, 15, 16, 17, 18, 20, 22, 23, 37, 43, 47, 49, 53, 56, 57, 58, 60, 63, 64, 67, 68, 77, 79, 80, 96, 104, 107, 111, 120, 121, 122, 194

D

Diocese 102, 246, 251, 253, 255, 256, 258, 259, 264, 266, 269, 270
Discurso 4, 5, 15, 24, 31, 49, 78, 102, 124, 128, 129, 153, 155, 180, 183, 186, 187, 233, 238, 239, 241, 243, 255, 256, 274, 284, 285, 286, 287, 288, 290, 291, 292, 293, 294, 296, 297, 300, 302, 303, 304, 305, 306, 314, 315, 317, 375

E

Educação infantil 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 107, 206
Educação patrimonial 80, 83, 89, 90, 91, 92, 93, 332
Egito 156, 308, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 318, 319
Ensino das ciências 53, 54, 58, 62, 67
Ensino de história 1, 2, 12, 15, 19, 24, 37, 39, 44, 49, 51, 68, 91, 92, 99, 103, 106, 108, 117, 118, 119, 124, 129, 130, 153, 171, 172, 177, 179
Ensino fundamental 14, 15, 16, 21, 44, 70, 75, 93, 102, 104, 107, 118, 120, 123, 128, 129, 130, 132, 138, 139
Ensino médio 75, 123, 131, 136, 138, 139, 141, 142, 143, 152
Escravidão 5, 7, 9, 31, 43, 138, 141, 142, 143, 145, 146, 148, 151, 152, 153, 201, 346, 376
Etnografia 47, 216, 332

F

Folclore 14, 164, 321, 322, 328

Formação de professores 54, 55, 68, 76, 79, 106, 107, 108, 109, 178, 179

H

Hagiografia 214, 233, 236

História da educação 54, 68, 130, 165, 166, 171, 172, 174, 175, 177, 179, 192, 194

História indígena 35, 37, 40, 42, 44, 48, 49, 50, 51

I

Igreja 87, 92, 100, 148, 199, 208, 209, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 221, 222, 223, 224, 225, 227, 228, 229, 230, 231, 237, 239, 240, 241, 243, 246, 247, 248, 250, 251, 252, 254, 257, 258, 260, 261, 263, 264, 265, 266, 268, 270, 274, 276, 282, 289, 290, 291, 292, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 305, 306, 307, 322, 343, 347

Interdisciplinaridade 19, 141, 142, 145, 146, 148, 149, 150, 152, 153, 178

Iphan 90, 105, 330, 331, 332, 335, 336, 337, 338, 339

J

José de anchieta 225, 229, 232, 233, 234, 235, 239, 240, 241, 242, 244

L

Lei federal 14, 69, 70, 72, 78

Leitura 1, 2, 3, 24, 29, 62, 113, 114, 115, 118, 119, 125, 127, 128, 156, 160, 174, 231, 268, 272, 277, 282, 284, 286, 290, 291, 292, 293, 294, 297, 306, 340, 345, 360

Livros didáticos 37, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 59, 63, 66, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 138, 140, 141, 142, 146

M

Manaus 26, 35, 36, 258, 259, 264, 265, 266, 267, 269, 270, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375

Mártir 43, 208, 209, 214, 216, 217, 218, 219, 263

Memória 1, 2, 10, 13, 14, 24, 26, 28, 33, 34, 35, 36, 42, 50, 51, 52, 80, 81, 83, 84, 86, 87, 88, 90, 93, 96, 97, 100, 101, 102, 103, 105, 112, 124, 130, 131, 132, 133, 136, 139, 140, 141, 151, 152, 155, 167, 172, 179, 219, 228, 231, 235, 237, 276, 300, 307, 308, 310, 318, 319, 331, 362, 371, 376

Murais 18, 246, 247, 248, 253, 256, 257

N

Negritude 1

O

Ordens religiosas 236, 237, 240, 243, 271, 272, 273, 274, 278, 279, 280, 281, 282, 283

P

Paraíba 91, 92, 93, 94, 97, 98, 99, 101, 104, 156, 160, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 305, 306, 307, 308
Patrimônio cultural 80, 86, 87, 91, 92, 93, 94, 95, 103, 104, 256, 330, 332, 338
Patrimônio histórico 80, 83, 87, 89, 90, 330, 335
Paulo bourroul 53, 54, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67
Pensamento educacional 154
Pensamento social brasileiro 321, 326, 328
Pinturas históricas 118, 120, 123, 124, 125, 127, 128, 129
Política 14, 17, 21, 23, 36, 42, 48, 49, 56, 59, 68, 80, 105, 119, 121, 122, 129, 135, 155, 156, 160, 161, 171, 174, 180, 181, 182, 183, 184, 186, 190, 191, 192, 194, 195, 196, 197, 199, 202, 205, 206, 207, 233, 240, 241, 242, 243, 247, 261, 270, 285, 288, 289, 291, 298, 299, 302, 304, 305, 306, 307, 312, 313, 314, 320, 325, 335, 340, 342, 343, 344, 349, 351, 353, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 373, 374, 376
Políticas afirmativas 21, 22, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206
Porto seguro 103, 126, 128, 221, 222, 223, 226, 227, 228, 229, 230, 231
Portugal 97, 178, 208, 214, 219, 223, 227, 229, 232, 245, 269, 271, 272, 274, 281, 282, 283, 323, 324, 325, 340, 341, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350
Profhstória 37, 91

R

Rap 363, 364, 365, 366, 369, 370, 371, 373, 374, 375
Religião 5, 19, 73, 102, 175, 209, 210, 212, 215, 245, 264, 265, 272, 274, 282, 298, 302, 303, 313

S

Sala de aula 2, 12, 14, 20, 22, 40, 45, 49, 65, 91, 93, 95, 109, 118, 121, 123, 124, 125, 128, 129, 131, 133, 134, 136, 139, 161, 163, 168, 176, 177, 339
Santo 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 100, 101, 102, 118, 164, 208, 209, 210, 212, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 224, 225, 226, 228, 230, 231, 236, 239, 244, 248, 251, 252, 259, 276, 277, 281, 301, 343, 371

T

Teatro 19, 51, 87, 154, 156, 157, 161, 162, 163, 164, 180, 183, 262, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 348, 349, 350, 369

U

Universidades 39, 162, 180, 181, 183, 184, 185, 186, 192, 194, 196, 197, 198, 200, 205, 285, 305

Z

Zumbi dos palmares 87, 351, 353, 354, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362

 **Atena**
Editora

2 0 2 0