



AMANTES DO PASSADO

EDUCAÇÃO,
TEMPORALIDADES
E ESPACIALIDADES
HISTÓRICAS

VOL. 1

MANUEL ALVES DE SOUSA JUNIOR
LUCIANA ONETY DA GAMA SOBRAL
(ORGANIZADORES)



EDITORA
SCHREIBEN

MANUEL ALVES DE SOUSA JUNIOR
LUCIANA ONETY DA GAMA SOBRAL
(ORGANIZADORES)

AMANTES DO PASSADO:

EDUCAÇÃO, TEMPORALIDADES E
ESPACIALIDADES HISTÓRICAS

Volume 1



EDITORA
SCHREIBEN

2023

© Dos Organizadores - 2023

Editoração e capa: Schreiber

Imagem da capa: Powerbee - Freepik.com

Revisão: os autores

Revisão técnica: Manuel Alves de Sousa Junior e Luciana Onety da Gama Sobral

Conselho Editorial (Editora Schreiber):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)

Dr. Airton Spies (EPAGRI)

Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)

Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)

Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)

Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)

Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)

Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)

Dr. João Carlos Tedesco (UPF)

Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)

Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)

Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)

Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)

Dr. Leandro Hahn (UNIARP)

Dr. Leandro Mayer (SED-SC)

Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)

Dra. Marciane Kessler (UFPel)

Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)

Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)

Dr. Odair Neitzel (UFFS)

Dr. Valdenildo dos Santos (UFMS)

Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiber

Linha Cordilheira - SC-163

89896-000 Itapiranga/SC

Tel: (49) 3678 7254

editoraschreiber@gmail.com

www.editoraschreiber.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A484 Amantes do passado: educação, temporalidades e espacialidades históricas : volume 1. / Organizadores: Manuel Alves de Sousa Junior, Luciana Onety da Gama Sobral. – Itapiranga : Schreiber, 2023.
289 p. : il. ; e-book

E-book no formato PDF

EISBN: 978-65-5440-102-9

DOI: 10.29327/5201913

1. Educação. 2. História – ensino e estudo. I. Título. II. Sousa Junior, Manuel Alves de. III. Sobral, Luciana Onety da Gama.

CDU 37:94

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	6
<i>Luciana Onety da Gama Sobral</i>	
APRESENTAÇÃO.....	8
<i>Manuel Alves de Sousa Junior</i>	
<i>Luciana Onety da Gama Sobral</i>	
Unidade I	
ABORDAGENS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS NO ENSINO DA HISTÓRIA	
AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	12
<i>Guilherme Vinicius Silva Romão</i>	
<i>Evaniele Pereira Lages</i>	
<i>Francisca Cibele da Silva Gomes</i>	
EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA COMUNIDADE CANDENDÊS.....	23
<i>Maria Elizabeth de Souza</i>	
METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL PARA AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	38
<i>Fernanda Cordeiro de Almeida Faust</i>	
OS DESAFIOS DO ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE QUARENTENA E O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA “MEU DIÁRIO DE QUARENTENA: A COVID-19 NO MUNDO E EU EM CASA”.....	50
<i>Laryssa da Silva Machado</i>	
RELATO DE UMA PRÁTICA: INTERDISCIPLINARIDADE E ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM TEMPOS DE PANDEMIA EM CAICÓ/RN.....	68
<i>Ana Laura de Souto Lira</i>	
<i>Sara Evilly Souza dos Santos</i>	
INSTRUÇÃO PÚBLICA, TRABALHO E MORALIDADE: O ENSINO POPULAR NO SÉCULO XIX.....	82
<i>Camila Alves Duarte</i>	
<i>Joventina Firmina Rodrigues</i>	
<i>José Mateus do Nascimento</i>	

NAS TRAMAS DA FICÇÃO TELEVISIVA:
A TELENVELA COMO FENÔMENO PROTOINTERATIVO.....94
Rondinele Aparecido Ribeiro

PEDAGOGIA SOCIALISTA SOVIÉTICA: MÉTODOS E
ORGANIZAÇÃO DO ENSINO ESCOLAR.....107
Marizete Andrade da Silva

Unidade II
MEMÓRIAS, TRAJETÓRIAS DE VIDAS
E A HISTÓRIA ENSINADA

TRAJETÓRIAS DE VIDA E EXPERIÊNCIA NO TRABALHO
DOCENTE: POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO NA PESQUISA
A PARTIR DE FONTES (AUTO)BIOGRÁFICAS.....122
Aline Caroline da Rosa
João Luís Coletto da Silva

ENTRE A MEMÓRIA E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM
UBATÃ/BA: A IMPLANTAÇÃO DO GINÁSIO (1961-1965).....135
Danilo Moraes Lima

HISTÓRIA, MEMÓRIA E AFETOS: SIGNIFICADOS DO CONSUMO
DO ARTESANATO DO VALE DO JEQUITINHONHA.....149
Juliana Pereira Ramalho

HISTÓRIA E MEMÓRIA DA CAPOEIRA EM MOCAJUBA/PARÁ.....162
Diego Lago da Silva

“NOÇÕES BENÉFICAS DO SABER”: A INSTRUÇÃO DA MULHER
NA PERSPECTIVA DOS EDITORES E COLABORADORES DO
JORNAL *O EXEMPLO* (PORTO ALEGRE/RS, 1909-1910).....174
Ricardo Costa de Sousa
Catiane Cinelli

OS LIVROS DE ATAS E SEU VALOR HISTÓRICO: AS NARRATIVAS E AS
QUESTÕES SOCIAIS DOS VETERANOS DE GUERRA PARAENSES
ATRAVÉS DOS SEUS MANUSCRITOS (1946 - 2004).....186
Lucas Carnevale Machado

Unidade III
ESPACIALIDADES E TERRITORIALIDADES
POSSÍVEIS EM HISTÓRIA

A IDADE MÉDIA - POSSÍVEIS INTERPRETAÇÕES.....204
Yuri Galindo Borges

SONS E IMAGENS DA MORTE: AS PROCISSÕES DE CINZA, DOS PASSOS, DO ENTERRO DO SENHOR E DOS OSSOS NA CIDADE DA BAHIA NOS SÉCULOS XVII E XVIII.....	214
<i>Luciana Onety da Gama Sobral</i>	
A EUGENIA NA HISTÓRIA DO BRASIL: IMPORTÂNCIA, APONTAMENTOS E REFLEXÕES.....	227
<i>Manuel Alves de Sousa Junior</i>	
O IMPACTO DAS SECAS EM DETRIMENTO DE UM CEARÁ “MODERNO”: ANÁLISE CRÍTICA DA SECA DE 1932 NO CEARÁ REPUBLICANO.....	242
<i>José Bartolomeu Vasconcelos Neto Silva</i> <i>Izabela Cristina Silva Freira Vasconcelos</i>	
INTEGRALISMO NO PIAUÍ: FORMAÇÃO, PROPAGANDA E COMPOSIÇÃO (1933-1937).....	253
<i>Thiago Silva de Sousa</i> <i>Fernando Bagiotto Botton</i>	
REFLEXÕES HISTÓRICAS PARA AS SOCIEDADES FUTURAS: O CONTEXTO DAS EPIDEMIAS E PANDEMIAS.....	270
<i>Wagner Feitosa Avelino</i> <i>Tatiana da Silva Angi de Menezes</i>	
POSFÁCIO.....	284
<i>Manuel Alves de Sousa Junior</i>	
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	286

PREFÁCIO

O medievalista francês Marc Bloch (2002, p. 65) afirmou que “A incompreensão do presente nasce, fatalmente, da ignorância do passado”. Ele próprio vítima da loucura dos homens durante a Segunda Guerra Mundial, foi torturado e fuzilado aos 58 anos pela Gestapo no dia 16 de julho de 1944 em Saint Didier de Formans, por fazer parte da resistência francesa aos avanços nazistas.

Bloch, um dos fundadores da Escola dos Annales, que revolucionou a historiografia no último século, falou de forma magistral da incompreensão e da ignorância associadas aos males atuais da humanidade e não se esquivou de lutar pelo que acreditava, tanto no campo da intelectualidade como da práxis. Como amante da História, Bloch legou importante reflexão, similar à que permeia as páginas dessa obra.

O objetivo de **Amantes do Passado: Educação, temporalidades e espacialidades históricas**, cujo primeiro volume ora estamos apresentando, é instigar à reflexão histórica adentrando campos da área de Educação e da História, com interfaces baseadas nas expertises de profissionais que atuam em diferentes locais do Brasil. Professores e pesquisadores doaram de seu tempo e esforço para compor uma obra com múltiplas temáticas que se entrelaçam em teias invisíveis, porém, conectadas a um mesmo objetivo: analisar a sociedade e suas clivagens com a História, especialmente no campo da Educação.

Nas páginas desta obra o leitor encontrará trabalhos de grande riqueza temática e de variadas metodologias, recursos utilizados pelos autores para trazer à tona seus debates. Todos os trabalhos foram conduzidos pelo desejo de enriquecer o debate historiográfico no campo da Educação, propondo possibilidades de releituras do passado com vistas a novos engajamentos no futuro.

Como trata-se de obra escrita em vários volumes, portanto, nenhum período histórico ficará de fora. Os organizadores se dedicaram a selecionar artigos que abarcam desde a Pré-História até os dias atuais. Os leitores serão surpreendidos com trabalhos que aprofundam temáticas caras ao ensino e prática da História. Pesquisas que abrem leques de oportunidades em campos ainda pouco trabalhados sob perspectivas e abordagens inovadoras e pretensiosas (sim! Sem falsa modéstia).

Esperamos que esse livro venha a colaborar com o conhecimento histórico e se torne ferramenta auxiliar nas mãos dos educadores que terão em seu poder informações e propostas de trabalhos que, certamente, irão colaborar na difícil tarefa de investigar o cotidiano de homens e mulheres que viveram ou que

ainda vivem em nosso entorno, os verdadeiros construtores da História.

Acreditamos que **Amantes do Passado** é uma importante obra de apoio pedagógico e de divulgação de trabalhos de qualidade incontestável que vêm sendo desenvolvidos em todo o país. Os recortes propostos conferem riqueza e multiplicidade aos artigos compilados, dando a sensação de que estamos diante de uma colcha de retalhos que se amalgama no objetivo comum de problematizar a História e lustrar a pesquisa em Educação e História no nosso país.

Vida longa a todos os **Amantes do Passado**, que sua paixão transborde para além das páginas dessa obra, que adentre nas retinas ansiosas de seus leitores e os contagie com a história de pequenos e grandes personagens que fizeram e ainda fazem a História, dentre os quais, cada um de nós.

Luciana Onety da Gama Sobral

Licenciada e bacharela em História, Licenciada em Pedagogia

Professora e Coordenadora no Centro Universitário Jorge Amado - UNIJORGE

Especialista em História Econômica e Social e em Coordenação Escolar e Pedagógica

Mestre em História Social, Doutoranda em História Social

Referência

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2002. Tradução de. André Telles.

APRESENTAÇÃO

A divisão temporal da história é arbitrária e busca dividir os tempos históricos da forma mais didática possível, com viés eurocêntrico, matriz da educação em grande parte do mundo, incluindo o Brasil. Os historiadores costumam dividir a história do ocidente em cinco períodos: a Pré-história vai dos primórdios da humanidade, por volta de 200 mil anos a.C. (antes de Cristo) até a invenção da escrita, cerca de 5 a 4 mil anos a.C., quando se inicia a Idade Antiga que termina com a queda do Império Romano em 476 d.C. (depois de Cristo); a partir deste momento, inicia-se a Idade Média, que termina com a conquista de Constantinopla pelos Otomanos em 1453, quando se inicia a Idade Moderna, que seguiu até o início da revolução francesa em 1789. A Idade Contemporânea iniciou nesse período e segue até os dias atuais. (EBC, 2015). A intenção desta coleção é homenagear os períodos da história. Neste primeiro volume, vamos começar com a Pré-história.

A pré-história inicia sua jornada com o surgimento dos primeiros homínidos a cerca de 300 mil anos atrás. Essa datação inicial constantemente sofre modificações, devido às descobertas arqueológicas e científicas sobre a história da humanidade. A pré-história é dividida basicamente em alguns períodos: Paleolítico, Mesolítico e Neolítico. O primeiro, também conhecido como Idade da Pedra Lascada, momento em que, como o próprio nome sugere, os homínidos utilizavam objetos e ferramentas feitas com lascas de pedra em sua rotina. O Mesolítico é um período intermediário que abrange a revolução agrícola, com a domesticação de animais e vegetais, desenvolvimento da olaria com a produção de cerâmica e o início da técnica de produção de tecidos. O último período da Pré-história iniciou com o desenvolvimento da agricultura e terminou com invenção da escrita. Este período foi marcado por inovações como ampliação das técnicas de agricultura e domesticação de animais, surgimento da arquitetura, desenvolvimento das primeiras cidades e civilizações e a metalurgia com a fundição de metais.

Os povos pré-históricos eram caçadores e coletores, viviam algumas semanas em um mesmo local, consumindo a alimentação disponível. Quando os alimentos passavam a ser escassos para as pessoas presentes na comunidade, eles migravam para outro local, e assim, viviam no nomadismo, possivelmente, até perceberem que sementes descartadas davam origem a novas plantas e que poderia ser possível a agricultura.

Com esta, veio também a domesticação de animais e o desenvolvimento da pecuária rudimentar. Estes movimentos não foram uniformes em todo o globo e nem com todas as plantas e animais ao mesmo tempo (HARARI, 2016).

Até os dias atuais seguimos com os processos de domesticação, como por exemplo, as Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANC), que passaram a ser cultivadas e amplamente difundidas a poucos anos.

Os Neandertais formavam outra espécie de homínídeos que viveram até cerca de 20 mil anos atrás. A partir daí, a nossa espécie passou a reinar absoluta sobre a Terra e a se desenvolver cada vez mais. Os homens e mulheres pré-históricos eram nômades até o início da revolução agrícola que começou cerca de 12-10 mil anos atrás. A transição para o cultivo de vegetais e domesticação de animais também não foi uniforme. Por exemplo, trigo e bodes foram domesticados por volta de 9.000 a.C: “alguns animais e sementes como camelos e castanhas-de-caju, foram domesticados ainda mais tarde, mas em 3.500 a.C. a principal onda de domesticação havia chegado ao fim” (HARARI, 2016, p. 87). O mesmo autor afirma que descobertas arqueológicas indicam momentos diferentes para a revolução, que se iniciou onde hoje conhecemos como Turquia, por volta de 9.000 a.C. e nas regiões conhecidas atualmente como os estados estadunidenses do Alabama e Geórgia, por volta de 2.000 a.C.

A história da humanidade passa a ser considerada a partir da invenção da escrita, cerca de 4 mil a.C. pelos sumérios com a escrita cuneiforme, que viviam na região da Mesopotâmia, atual Oriente Médio, seguida pelos hieróglifos do Antigo Egito. Como podemos observar, grandes eventos humanos são utilizados para, didaticamente, dividir os períodos estudados pela história que, enquanto ciência humana, é um processo contínuo e não acontece de forma estática, ou seja, é um processo dinâmico dos humanos sobre a face da Terra. Essa divisão e os seus efeitos não aconteceram em todos os momentos ao mesmo tempo.

Este volume conta com 20 capítulos de pesquisadores de todo o Brasil que versam sobre diversos aspectos presentes em diversos períodos da história. Formação docente a partir de fontes autobiográficas, diferentes olhares sobre o ensino de história, ensino popular no século XIX, memória da construção de um ginásio de esportes no interior da Bahia na década de 60, educação patrimonial, histórias em quadrinhos no ensino de história, análise crítica da seca no Ceará no início do século XX, memória do artesanato no interior de Minas Gerais, narrativas dos veteranos de guerra paraenses, educação quilombola, pedagogia socialista soviética, a instrução da mulher na perspectiva de editores de um jornal no início do século XX, telenovela como fenômeno protointerativo, o integralismo no Piauí, reflexões históricas sobre epidemias e pandemias, possíveis interpretações da Idade Média, Eugenia no Brasil no início do século XX, sons e imagens da morte na Bahia nos séculos XVII e XVIII e memória da capoeira no Pará são alguns dos temas abordados nesta obra.

A partir de matizes diversificados, heterogêneas e perspectivas

crítico-reflexivas, os debates promovidos neste livro trazem à tona, enquanto elemento central a reunir os diálogos entre os autores, os desafios que circundam e localizam a historiografia no Brasil e no mundo. Tal como os capítulos que constituem esta obra, há que se reconhecer a complexidade e variedade dos temas que envolvem a história, ao mesmo tempo, multifacetada e compreendendo os mais diversos segmentos que produzem uma série de despertamentos que fazem pensar acerca da construção das relações de poder no mundo contemporâneo e em especial no Brasil.

Desejamos a todos uma boa leitura e que os textos ajudem os leitores a refletir sobre os mais diversos pontos da história no Brasil e no mundo. A sociedade precisa entender que aprender e discutir sobre esses temas contribui para um melhor entendimento do mundo contemporâneo, sob vários aspectos. Agradecemos a cada leitor pelo seu tempo, disponibilidade e interesse, e convidamos a ajudarem na difusão e compartilhamento desta obra.

Manuel Alves de Sousa Junior

Biólogo, Historiador, Doutorando em Educação pela Universidade de Santa Cruz, MBA em História da Arte, Especialista em Confluências africanas e afro-brasileiras e as relações étnico-raciais na educação. Professor do IFBA - Campus Lauro de Freitas. Membro do Grupo de Pesquisa Identidade e Diferença na Educação/UNISC, Bolsista PROSUC/CAPES.

Luciana Onety da Gama Sobral

Licenciada e bacharela em História, Licenciada em Pedagogia Professora e Coordenadora no Centro Universitário Jorge Amado - UNIJORGE Especialista em História Econômica e Social e em Coordenação Escolar e Pedagógica Mestre em História Social, Doutoranda em História Social

Referências

EMPRESA BRASIL DE COMUNICAÇÃO – EBC (Brasília). **Entenda os pontos mais importantes dos períodos históricos.** 2015. Disponível em: <https://memoria.ebc.com.br/infantil/voce-sabia/2015/05/entenda-os-pontos-mais-importantes-dos-periodos-historicos> Acesso em: 19 dez. 2021.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens: uma breve história da humanidade.** Tradução de Janaína Marcoantonio. Porto Alegre: L&PM, 2016.

UNIDADE I

ABORDAGENS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS
NO ENSINO DA HISTÓRIA

AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Guilherme Vinicius Silva Romão¹

Evaniele Pereira Lages²

Francisca Cibele da Silva Gomes³

Introdução

As histórias em quadrinhos (HQs) são um grande atrativo no mundo contemporâneo, por aproximar uma realidade imaginária de fenômenos sociais, culturais e econômicos. Nesse contexto em que as HQs se entrelaçam com fatos históricos, por representar os tempos e problemas da época que seus personagens foram criados, elas se tornam um recurso didático de enorme eficiência para atrair crianças e adolescentes a se envolverem nas aulas, compreenderem a veracidade histórica e promover uma reflexão crítica sobre os conteúdos apresentados na grade curricular do ensino básico.

Ademais, as HQs podem ser um convite ao meio literário dão distante de tantos menores de baixa vulnerabilidade social, que muitas vezes não possuem meios financeiros para comprar livros, frequentar o cinema ou adquirir os meios tecnológicos, tendo como único acesso e incentivo à literatura os espaços escolares. Por isso, construir um plano de aula com utilização dos contextos das histórias dos heróis é superar as barreiras das estruturas do ensino tradicional e pensar sobretudo na construção de um ensino prazeroso e adaptado a realidade do educando.

As percepções promovidas pelos quadrinhos transcendem os discursos de leitura imaginária voltada para entreter o público jovem, pois esboçam uma riquíssima fonte de conhecimento sobre outras épocas e outras representações do passado, permitindo ao leitor novas noções de temporalidades históricas,

1 Graduado em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual do Piauí- UES-PI; Seletista no Município de Barras-PI; Gmail: guivinicinho123@gmail.com.

2 Pós Graduada em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí; Graduada em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual do Piauí- UESPI; Seletista do Município de Batalha; Gmail: evanielelages@gmail.com.

3 Graduada em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual do Piauí-UES-PI; Gmail:cs6445758@gmail.com.

fazendo construir um pensamento significativo e de um juízo valor sobre elas. Apesar dos quadrinhos de super-heróis carregarem elementos pouco multáveis, facilitando a identificação das suas narrativas e suas condutas morais, eles apresentam uma variada manifestação artística de infra interpretações que podem provocar debates e diálogos sobre a sociedade, intercalando realidade e ficção.

Desse modo, os quadrinhos são capazes de desenvolver uma aproximação entre o entretenimento e conhecimento histórico, garantindo a compreensão de que os fatos históricos se permeiam entre nós e fazem parte do que somos. Além disso, vale ressaltar que o futuro é resultado de como se sucede o passado, por isso conhecê-lo é não repetir os mesmos erros de outras gerações. Isso “significa que a distância temporal que nos separa do passado não é um intervalo morto, mas uma transmissão geradora de sentido” (RICOEUR, 2010, p. 377).

Nessa lógica, a presente pesquisa busca fazer um estudo sobre a experiência em torno da implantação dos HQs por meio de oficinas nos Ensino de História na Escola Municipal Honório Domingos Oliveira da zona rural de Barras/PI, uma localidade denominada Canto do Sindó, na turma do 7º ano do Ensino Fundamental Maior, tendo como problematização os seguintes questionamentos: Qual é a relevância das histórias em quadrinhos como metodologia para promoção do Ensino de História? Quais os benefícios para o alunado e para a prática docente?

O impulso que acarretou essa escrita científica se deu, em partes, pelo desejo dos pesquisadores de modificar a forma como metodologicamente a história é repassada na sala de aula e trazer novas alternativas para o docente promover um processo de ensino-aprendizagem mais participativo e dinâmico, voltado para cotidiano, e, especialmente, aberto a sensibilidade e imaginação dos alunos, valorizando, assim, a construção de um conhecimento crítico e ativo com uma ruptura necessária ao currículo tradicional das escolas públicas.

Ademais, acarretou também a possibilidade de estimular o alunado e docentes da área de história a pensar nos diferentes materiais artísticas como fonte de conhecimento histórico e, desse modo, transformar a perspectiva de fazer e aprender a História. Além disso, entender a relação entre a história e ficção, “em outras palavras, capacitá-lo a perceber a HQ como fonte histórica, mas também a refletir a partir das representações do passado que ela opera, o que abre possibilidades a uma inteligência que não se fecha a sua face mais criativa e intuitiva” (BERTOLINO, 2018, p. 12).

Metodologia

A metodologia está pautada num estudo bibliográfico baseado nos autores Matos (2020); Lima (2017) e na análise da oficina aplicada na unidade

escolar do município de Barras- PI, voltada para a relação dos personagens em quadrinhos e seu contexto com ensino e aprendizagem dos conteúdos de história do currículo escolar, resultando na consciência da importância de adaptar a prática docente aos interesses do público juvenil durante as aulas e na compreensão que as HQs são uma valiosa fonte para se pensar e problematizar a História no ensino básico.

Histórias em Quadrinhos e a Educação Básica: perspectivas dinâmicas e críticas para a escolarização

As Histórias em Quadrinhos, desde o século passado, deixaram de ser entendidas como “coisas” de crianças ou jovens para serem entendidas como uma forma de compreensão do mundo aberta a diversos públicos. No campo educacional, sua introdução como metodologia didática iniciou-se no final do século XX sob os auspícios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e principalmente dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com a necessidade de congregar o ensino e a aprendizagem aos moldes de uma educação voltada para o dinamismo e interação, de modo a provocar os alunos, utilizando ainda as mídias tecnológicas e aprofundado o letramento literário. A reunião de personagens, trama, ilustração, tempo, movimento e enquadramento nas tirinhas ou balões de histórias, não necessariamente precisam ser longas, mas curiosas e atrativas, foram fatores que chamaram a atenção para essa prática metodológica no ensino e aprendizagem (LIMA, 2017).

A arte sequencial – como é chamada a História em Quadrinhos –, foi valorizada especialmente nos países europeus, mas nos últimos anos ganhou popularidade em outros hemisférios. Elas abordam diferentes temas e, no caso das temáticas históricas, ganham certa notoriedade, sobretudo aquelas ambientadas na Roma Antiga como *Alix, Asterix e Papyrus*; na Revolução Francesa, como o caso de *Sampierre*; na Descolonização da África, a exemplo de *Tintim*; o *Batman*, no período da Lei Seca nos Estados Unidos da América; ou a *Mulher Maravilha* no contexto da ascensão do feminismo norte-americano, a *Ma falda*, na Argentina; a *Graúna*, de *Henfil*, apenas para citar nomes. Os temas também envolvem questões sociais, culturais, políticas, econômicas, entre outros, como discriminação racial, pobreza e desigualdade (NOGUEIRA, 2004).

Trata-se de uma mídia de massa com forte apelo e disseminação entre os estudantes, sua linguagem acessível, a comunhão entre imagem e texto estimula a interpretação e facilita as relações e inferências. A análise do conteúdo das Histórias em Quadrinhos promove a redução da abstração dos argumentos teóricos como excelente ferramenta didática nas aulas de História. Podem desempenhar não apenas o papel de simples complementação teórica, mas como

fonte história no desenvolvimento das aulas, podendo contribuir também, por exemplo, tanto na compreensão de uma realidade de um determinado contexto passado, quanto debater assuntos da atualidade ligados diretamente à realidade dos alunos, professores e contexto escolar. Mesmo assim, os docentes precisam fazer uma pesquisa árdua para dar suporte ao conteúdo teórico que será trabalhado e, se o caso, preparar os estudantes para utilizar a linguagem imagética e textual (SILVA, 2019).

Os quadrinhos também trabalham com conceitos, contextos e fatos que sevem como parâmetros de realidade do indivíduo, atualizando-os ou refletindo sobre determinado momento histórico. Como espaços lúdicos, suas narrativas, tal como o cinema, envolvem uma estrutura diferente dos livros didáticos tradicionais. Mesmo assim, o (a) professor (a) deve atuar como mediador no trabalho linguístico, problematizando o discurso histórico vinculado na HQ, levando em consideração as diferenças históricas, mostrando aos alunos que a narrativa ficícia traz uma outra versão dos acontecimentos e contextos da História. Nesse caso, o discurso acadêmico é apenas um entre vários outros sobre o passado, sejam eles presentes em filmes, minisséries ou quadrinhos, capazes de produzir outras leituras, instigar a imaginação e o conhecimento histórico (LIMA, 2017).

No entanto, esse rico material ainda não está completamente presente nas escolas públicas brasileiras. São publicações muito bem elaboradas e caras, como acontece com a maioria do material paradidático. Mesmo assim, essa falta de recurso não impede o seu uso no âmbito escolar e, trabalhar com Histórias em Quadrinhos, é incentivar a arte com literatura. As crianças, adolescentes e adultos, mesmo aqueles que não estão habituados com a leitura, podem aproximar desse tipo de narrativas pela associação visual, sonoro e linguística. Os quadrinhos são atraentes, porque conseguem prender a atenção dos seus leitores como método de criação, além da capacidade de representar temas históricos variados (NOGUEIRA, 2004). Pode interpretar de maneiras simples como:

A aplicação das histórias em quadrinhos enquanto consolidação do conteúdo abordado na sala de aula pode ocorrer de diversas maneiras e práticas. No primeiro momento, antes da realização da atividade com as HQs, podem ser usados o livro didático ou outros textos complementares para aprofundar os conceitos e os fatos históricos presentes nas revistas. Em seguida, podemos entregar as revistas em quadrinhos selecionadas para um grupo composto de cinco integrantes. Os grupos irão fazer as leituras dos quadrinhos apontando os fatos históricos e os conceitos presentes na obra. Outra experiência possível de atividade, é utilização de fotocopadora [...]. Essa atividade tem por finalidade reproduzir os quadrinhos com os balões apagados e propor para os alunos criarem diálogos baseados nos conteúdos discutidos na aula (MATOS, 2020, p.85).

É como uma arte que possui duas ou mais imagens, com textos escritos

ou não, colocados uma ao lado da outra em sequência com o objetivo de passar determinada informação. As narrativas não são criadas em um único quadro, mas combinam-se entre si. Por isso, os quadrinhos foram inseridos na educação básica brasileira como proposta a utilização de diferentes fontes de informações e recursos para construir conhecimentos, além de estimular a leitura, fornece conceitos históricos, informações visuais e textuais, provocar reflexões sobre o período de produção e a época retratada. (MATOS, 2020). O professor precisa utilizar outros recursos pedagógicos para suprir a defasagem do livro didático, embora “as fontes na sala de aula, não devem ser apenas usadas para embelezar. Elas devem ser analisadas como documento histórico, com abordagens teórico-metodológicas específicas” (MATOS, 2020, p. 82). As HQs no ensino de História também:

Propiciam uma perspectiva interdisciplinar, proporcionam a abordagem e o debate de diferentes temas. Para a utilização das HQs, é oportuno estarmos alerta para a não banalização dessa importante fonte. É preciso ter claros os limites próprios da linguagem, não a reduzindo a mera ilustração, nem tampouco exigindo dela a transmissão objetiva e sistematizada de determinado conteúdo (SILVA JÚNIOR; RODRIGUES, 2013, p. 80).

Para além de uma didática prazerosa e facilitando da aprendizagem, as Histórias em Quadrinhos também representam uma fonte histórica a ser explorada e esmiuçada em sala de aula. Podem estimular os alunos a desenvolverem suas próprias percepções acerca do conteúdo abordado, provocar outras indagações, comparações e divergências. Também trazem relação com a temporalidade e com os fatos históricos, em que pode ser verificado comportamentos sociais, preconceitos, hierarquias, exclusões, medos, anseios, tudo misturado com os aspectos lúdicos, irônicos e satíricos que provocam os discentes e apossam de sua atenção que vão auxiliar na produção de interpretações e conhecimentos, distante do modo tradicional, no qual os alunos seriam passivos no processo de ensino e aprendizagem, aparados em métodos ortodoxos, memoriais, decorativos e obsoletos. Esse potencial foi aprofundado com o advento dos filmes sobre super-heróis ou personagens das Histórias em Quadrinhos:

Após o ano 2000, cresceu o grande número de adaptações de personagens dos quadrinhos para o cinema. Com o advento das modernas tecnologias de computação gráfica, foi possível reproduzir, com maior realismo, as façanhas dos super-heróis nas telonas, por exemplo. No Brasil, incentivadas por programas governamentais de apoio à leitura, editoras como Nemo e Autentica, começaram a publicar os clássicos da Literatura no formato de HQs. [...] a evolução dos quadrinhos, a partir das suas primeiras publicações nos suplementos dos jornais e suas novas conotações (enquadramento, formato impresso, tiragens em revistas, novas histórias, novas abordagens, além do entrelaçamento entre o ‘visual’ e o ‘textual’), atingia o público das mais variadas faixas etárias. Num lento processo, os

quadrinhos foram conquistando seu espaço e o preconceito em relação à sua aquisição foi diminuindo. As HQs de renegadas passaram a ser consideradas, então, assim como a Literatura e o Cinema, uma forma de arte. E a Historiografia e o Ensino de História viram-nas como promissoras fontes de pesquisa para os estudos das mentalidades, comportamentos, cotidianos, resistências etc (TAMANINI; COSTA, 2020, p. 5).

Com o advento dos filmes, séries, entre outros aportes visuais auditivos, foi possível ampliar ainda mais o alcance e o público-alvo das Histórias em Quadrinhos para as telinhas. Num lento processo, foram conseguindo ainda mais espaços para além dos jornais e revistas, com publicação de livros, adaptação de histórias clássicas, novos enredos e protagonistas foram mesclados com as mentalidades da sociedade, os comportamentos, cotidianos, vivências, manifestações públicas, visibilizando outros olhares sobre a realidade. Isso provocou debates e instigou novas leituras do mundo com mais autonomia e respaldo crítico para o estudo dos contextos históricos. Mesmo assim, não exclui a contextualização com conhecimento social, cultural, político e ideológico.

Vale ressaltar que também são mecanismos ainda mais irreverente e reivindicatório a partir do momento em que mesclava suas aspirações e revoltas com questões raciais, sexistas, xenofobias, discriminatórias, com o toque de ludicidade e humorismo singular na História. Não devem ser vistas apenas como uma ilustração, pois possuem riquíssima carga simbólica e crítica sobre a historiografia de modo a suscitar diversas interpretações na produção de saberes, “[...] além de um importante meio de comunicação, são uma manifestação artística das artes visuais que ensinam, carregam saberes, instruem e colaboram com a construção de conhecimentos. É um gênero que permite que a arte se faça saber” (TAMANINI; COSTA, 2020, p. 5).

Resultados e discursão da aplicação em sala de aula

No dia 16 de fevereiro foram iniciadas as observações na Escola Municipal Honório Domingos Oliveira, localizada no interior de Barras – PI na localidade Canto do Sindô. Fundada na década de 80, a instituição atende as séries de 1º a 5º ano (anos iniciais) e 6º ao 9º ano (anos finais), além de disponibilizar a modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos) no período noturno. A Instituição possui o total de 148 alunos com 6 salas de aula.

Com a faixa etária de 12 a 13 anos, a turma é bem quieta e comportada, além de ser participativa durante as aulas, na apresentação de conteúdos e nas demais atividades, fazendo com que a oficina fluísse de forma dinâmica e lúdica.

Em 23 de fevereiro de 2023, ocorreu a primeira parte da aplicação do projeto. Foram elaborados um plano e um material didático com base em questões do

ENEM e outros vestibulares para serem trabalhados em sala de aula, além de uma oficina de confecção e apresentação de cartazes sobre os heróis como fonte histórica. Essa oficina teve enfoque em personagens criados por Joe Shuster e Jerry Siegel, Bill Finger e Bob Kane, William Moulton Marston e H. G. Peter, criadores do Superman, Batman, Mulher - Maravilha que são personagens que trazem temáticas consigo sobre eventos históricos como a Crise de 1929, A Lei Seca e a representação do feminino. Além desses personagens da DC Comics, também foram utilizados personagens da Marvel, criados por Jack Kirby, Joe Simon, Stan Lee, Steve Ditko, Larry Lieber e Don Heck criadores do Capitão América, O incrível Hulk, Homem – Aranha, Homem de Ferro, Quarteto Fantástico e X – Men que trazem temáticas históricas como: A Segunda Guerra Mundial, Guerra Fria, A Guerra do Vietnã, Corrida Espacial e a Luta pelos direitos Civis. Dessa forma:

As histórias em quadrinhos podem ser utilizadas para introduzir um tema, para aprofundar um conceito já apresentado, para gerar discussão a respeito de um assunto, para ilustrar uma ideia. Não existem regras para sua utilização, porém, uma organização deverá existir para que haja um bom aproveitamento de seu uso no ensino podendo atingir o objetivo da aprendizagem (PALHARES, 2008, p. 4).

Durante a aplicação do projeto de histórias em quadrinhos no ensino de história, os discentes tiveram contato com um pequeno acervo de quadrinhos com histórias dos heróis escolhidos, para melhor compreensão e familiaridade com as temáticas abordadas. Esse acervo é do clube da HQ de Barras – PI localizado na Biblioteca da Universidade Estadual do Piauí - UESPI campus Rio Marataoan. Nessa implementação, houve ações como: troca de diálogos, debates, socialização, troca de conhecimentos e resoluções de questões de ENEM e outros vestibulares. Nesse sentido,

Como primeira sugestão de metodologia, utilizaremos uma que vai exigir um exercício de interpretação mais puro por parte dos alunos, logo, exigindo um maior conhecimento acerca das obras escolhidas por parte do professor, a fim de que possa discutir as várias possibilidades de interpretações que irão surgir. Através da identificação e do estudo dos signos verbais e não-verbais dos quadrinhos selecionados, tidos como um meio de comunicação de massa, e da interpretação desses signos, os alunos serão encorajados a praticar o exercício de relacionar conteúdos e informações, levantando uma possível discussão sobre a necessidade de se ter um olhar crítico ao se consumir esse tipo de conteúdo (SANTOS, 2019, p. 63).

Tendo em vista que os resultados supracitados foram atingidos, uma vez que seis dos nove alunos do 7º ano disseram já ter lido quadrinhos algumas vezes, os alunos só liam por lazer, não sabendo associar o herói ao evento histórico. Vale ressaltar também que todos aqueles que já tinham lido HQs, disseram já ter tido contato na infância com gibis e outras revistas infantis. Para tanto,

É fundamental que o professor mantenha o controle do desenvolvimento do processo. Seja permitindo que o aluno tenha o contato com a HQ de forma mais livre, indo e vindo na leitura, pulando páginas, ou seja, controlando o ritmo, a velocidade e o momento em que o aluno entra em contato com os quadrinhos que, ele, professor deseja. O importante é que o professor tenha claro quais as possíveis reações que os alunos terão no contato com a HQ dependendo da forma como ele lê a mesma (PALHARES, 2008, p. 13-14).

É notório que, além de ser uma prática agradável e estimulante, também aprofunda a essência crítica dos alunos. A respeito da apresentação do projeto e do material didático adequado ao nível etário e de ensino dos alunos, todos mostraram interesse e participação (figura 01).

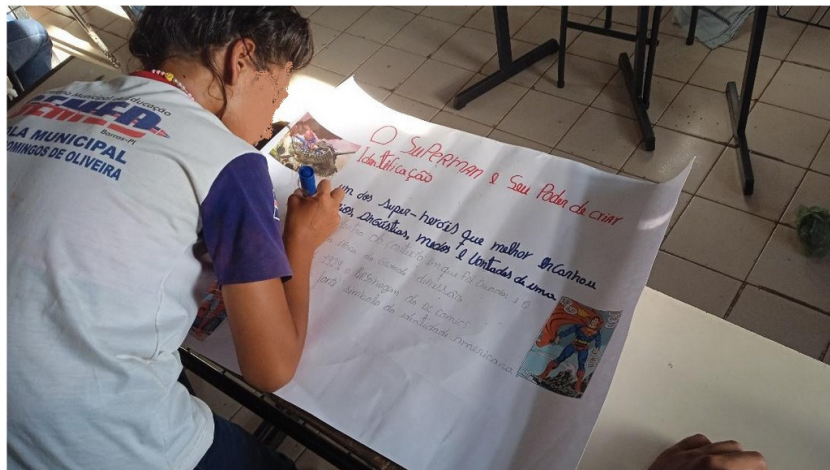
Figura 1: Exibição da parte teórica da oficina.



Fonte: elaboração própria

A segunda parte do projeto ocorreu no dia 02 de março de 2023. Nessa ação, os alunos tiveram que colocar em prática os conhecimentos que absorveram no decorrer das oficinas, construindo cartazes articulando o personagem escolhido ao período histórico (figura 02). Este momento de troca de conhecimento entre os alunos é de extrema importância, pois é uma das conquistas fundamentais para o desenvolvimento de uma linguagem coletiva e dialogada, pois por meio dela os adolescentes moldam seus pensamentos, reorganizam suas funções mentais, atenção e memória, além de estabelecer uma boa comunicação e trabalho em equipe.

Figura 2: Oficina prática com os estudantes



Fonte: Elaboração própria.

Foi aproveitada a oportunidade para que os alunos realizassem a apresentação de seus cartazes, na qual eles puderam disseminar seus conhecimentos adquiridos, construir novos e gerar possíveis discussões acerca do assunto. Os resultados obtidos nesse segundo ciclo foram gratificantes, pois os estudantes aprenderam bastante com os quadrinhos, além de terem avançado na leitura, escrita e interpretação textual. Com isso, percebemos que “o emprego da História em Quadrinhos no processo de aprendizado é, portanto, um manancial rico para os educadores” (SANTOS, 2003, p. 12). Além de “[...] transmitir conhecimentos, despertar o interesse e criar o hábito da leitura sistemática, conscientizar, fomentar atitudes críticas, desenvolver a aptidão artística e a criatividade, seja em estudantes ou em participantes de movimentos populares” (SANTOS, 2003, p. 12).

Considerações finais

A pesquisa sobre os quadrinhos no ensino de história como uma ferramenta para facilitar e complementar o processo de ensino aprendizagem na escola Municipal Honório Domingos Oliveira foi gratificante.

O projeto mostra que as histórias em quadrinhos é um grande “[...] instrumento de transmissão de conhecimento e ferramenta pedagógica” (SANTOS, 2003, p. 1). bem como material didático que pode ser aplicado em diversas áreas conhecimento, não apenas para o uso da disciplina de história, mas também em disciplinas como a de língua portuguesa e de geografia, dentre outras. A possibilidade de utilização desse material foi evidente no projeto, inclusive, pode ser utilizado como auxílio no processo de ensino-aprendizagem para alunos de

diferentes temáticas e faixas etárias. Nesse sentido,

A proposta de desenvolver um trabalho por projetos, começa na busca de um sentido e de significados, tanto para o professor, como para o aluno. Inicia-se pelos objetivos, que devem ser definidos e claros. Utiliza-se indicadores de avaliação, prevendo, a cada etapa, atividades individuais, coletivas e grupais, de acordo com a proposta. Favorece condições, ações e estratégias adequadas, possibilitando que a aprendizagem, de fato aconteça. O trabalho por projetos, estrategicamente, torna-se uma metodologia imprescindível para análise dos problemas que se despontam na turma ou na escola e sobre os quais um determinado grupo de profissionais estará convocado a refletir (SOUSA, 2020, p. 151).

Com as metas alcançadas no decorrer das oficinas, as histórias em quadrinhos realmente facilitam o entendimento de diversas temáticas no ensino de história, além de servir “(.) como fonte de pesquisa histórica quanto um novo recurso onde alunos possam interpretar o passado” (PALHARES, 2008, p. 12). É utilizado como reforço didático para o ensino de interpretação e produção textual. Dessa forma, um texto escrito que costuma oferecer um passado histórico estranho pode ser compreendido através de uma nova perspectiva. Sendo assim,

A produção também é outra via de compreensão onde o aluno é instigado a produzir algo que reflita sua apreensão própria do conteúdo. Para tanto, é recomendável que o professor ofereça um tipo de material onde o aluno tenha que preencher os balões de diálogo dos possíveis personagens da história criada. Dessa forma, os alunos têm uma ótima oportunidade de compreender o passado interagindo criativamente com os temas históricos (PALHARES, 2008, p. 13).

Os trabalhos desenvolvidos mostraram que, a partir de uma análise organizada e aplicação planejada, é possível incorporar o uso das HQs no ensino de história, em um ambiente escolar, tornando este material um recurso possível e de grande qualidade para a atividade pedagógica, sendo um estímulo para os profissionais da educação adaptarem seu plano de aula com recursos acessíveis e voltados para a realidade do público juvenil.

Referências

BERTOLINO, Mateus. **Das HQs à imaginação histórica: reflexões para o Ensino de História**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018. 120f.

LIMA, Douglas Mota Xavier de. Histórias em quadrinhos e ensino de História. **Revista História Hoje**, v.6, n.11, p.147-171, 2017. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/332>. Acessado em: 15 fev. 2023.

MATOS, Allef de Lima. Histórias em Quadrinhos no Ensino de História Antiga: o uso de Asterix em sala de aula. **REVISTA INTERDISCIPLINAR SU-**

LEAR, ano 03, n.8, p.77-88, dez. 2020. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sulear/article/view/4601/3363>. Acessado em: 15 fev. 2023.

NOGUEIRA, Natania. Quadrinhos e educação: ensino da História com criatividade. In: **Anais do XIV Encontro Regional de História da ANPUH-MG**, Juiz de Fora, jul. 2004. Disponível em: https://www.academia.edu/7585306/QUADRINHOS_E_EDUCA%C3%87%C3%83O_ENSINO_DA_HIST%C3%93RIA_COM_CRIATIVIDADE. Acessado em: 15 fev. 2023.

PALHARES, Marjory Cristiane. História em quadrinhos: uma ferramenta pedagógica para o ensino de história. **Dia a Dia Educação-Governo do Paraná**, p. 1-20, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2262-8.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2023.

RICOEUR, Paul. “Para uma hermenêutica da consciência histórica”. In: **Tempo e Narrativa**. Vol. I. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da; RODRIGUES, Fabiana Conceição de Moura Gonçalves. Histórias em Quadrinhos e Ensino de História: olhares e práticas. **OP SIS**, Catalão, v.13, n.1, p.66-82, jan./jun. 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/307645977_Historias_em_quadri-nhos_e_ensino_de_Historia_olhares_e_praticas. Acessado em: 20 fev. 2023.

SILVA, Wagner José da. **Uso de Histórias em Quadrinhos no Ensino de História**. Especialização em Mídias na Educação (Trabalho Final de Curso), Universidade Federal de São João Del – Rei, Núcleo de Educação à Distância – UFSJ, São Paulo, 2019. 35 p. Disponível em: <http://dspace.nead.ufsj.edu.br/trabalhospublicos/handle/123456789/320>. Acesso em: 15 fev. 2023.

SANTOS, Rafael de Souza. **A história e o ensino de História nos quadrinhos do Capitão América**. 2019. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/12075>. Acesso em: 26 fev. 2023.

SOUSA, Juliana Tófani de; ALVES, Vanessa de Salvo Castro. Não ao Bullying. In: ROLIM, Ariane Almeida; CAMARGO JUNIOR, Ivo Di; SOUSA, Juliana Tófani de (Org.). **Prática docente: rupturas, diálogos, inovações**. São Paulo: Mentis Abertas, 2020. 251 p.

SANTOS, Roberto Elísio dos. A história em quadrinhos na sala de aula. **Anais eletrônicos.**, 2003. Disponível em: http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2003/www/pdf/2003_NP11_santos_roberto.pdf. Acesso em 04 mar. 2023.

TAMANINI, Paulo Augusto; COSTA, Jonathan Diogenes. As Histórias em Quadrinhos (HQs) e o ensino de História: canudos entre textos e imagens. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, SP, v.20, p.1-25, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8655119/23127>. Acesso em: 20 fev. 2023.

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA COMUNIDADE CANDENDÊS

Maria Elizabeth de Souza¹

Introdução

Contar a história afro-brasileira significa romper com uma historiografia convencional e de curta visão que remete apenas ao tráfico atlântico ou ao início da escravidão no século XV. Um sistema que implantou uma sociedade marcada pela ideologia da dominação e da desigualdade.

Estima-se que 12 milhões de homens, mulheres e crianças africanos tenham sido enviados para as Américas, deste total, 40% para o Brasil. A escravidão tornou-se sustentáculo para uma colônia ainda incipiente e que se tornaria uma sociedade patriarcal, agrária e monocultora. As abordagens da historiografia tradicional, sobretudo da história brasileira, privilegiaram o descobrimento, a conquista e a colonização. As interpretações de modo naturalista e romantizadas presumiram que as relações aqui estabelecidas foram pouco ou nada conflituosas.

Para Carvalho (1999), a palavra descobrimento representa um insuportável etnocentrismo europeu. Os argumentos utilizados implicam em dizer que as civilizações aqui existentes não tinham passado e que sua existência real existia apenas com a chegada dos europeus. Um tom falsamente neutro utilizado para encobrir o genocídio de índios, seguido da escravidão africana.

A partir de novos estudos, a expressão descobrimento deu lugar ao termo conquista e a categoria dominação passou a ser priorizada, de acordo com a dialética do marxismo.

A nova historiografia brasileira, descendente da linhagem marxista, mas ciente do movimento epistemológico de seu tempo, focou os estudos na colonização e na relação dialética entre colonizador e colonizado, continuando na lógica das tensões históricas, mas aberta a antropologização da historiografia, ou seja, uma abordagem dos mecanismos culturais e simbólicos presentes na dominação – tanto por parte dos dominadores com o objetivo de se abrir a investigação histórica para a perspectiva dos vencidos,

1 Graduada em Licenciatura em História pela Universidade de Uberaba, Especialista em Práticas Pedagógicas na Educação Contemporânea / IF Sudeste MG- Campus Santos Dumont. E-mail: mbethsouza@hotmail.com.

a partir de fontes e abordagens novas (história oral, monumentos, mitos e paisagem/ arquitetura como documentos) que puderam fazer ressoar a voz do oprimido histórico ou expressar seu ponto de vista, libertando a historiografia da óptica dos vencedores (SOUZA, 2012, p. 27).

Neste sentido, as relações são afetadas pela interação colonial, em uma ordem que é ao mesmo tempo material e simbólica. Como dito anteriormente, essa relação dialética é baseada no domínio e exploração de recursos naturais e humanos. De uma sociedade sobre a outra para a acumulação capitalista, opondo-se à visão de conquista e descobrimento.

O processo colonial foi exploratório e não de povoamento. A exploração da terra foi acompanhada pela exploração da mão de obra escrava e pelo tráfico negreiro. Os cativos enviados para a América sofriam todas as espécies de injúrias e ficavam suscetíveis às doenças para as quais não tinham imunidade; além de submetidos aos trabalhos forçados deveriam aprender a nova língua. As tentativas de descaracterização cultural eram parte da estratégia de dominação. Enfraquecidos física e moralmente, os escravizados perdiam sua condição humana, tornando-se mercadoria. Sob um regime de trabalho exaustivo, eram mantidos em condições precárias. A violência era algo rotineiro e tinha como intuito punir e incutir temor de seus senhores, com objetivo de impedir fugas e revoltas.

Apesar de toda repressão, laços de afetividade e solidariedade foram se constituindo. Os escravizados conseguiram estabelecer uniões estáveis, formar núcleos familiares que propiciaram condições não só para resistir ao cativeiro, mas também almejando uma vida digna. Ainda que clandestinamente, os movimentos de resistência contra a escravidão foram ganhando adeptos em todos os setores da sociedade.

Múltiplas foram as narrativas que sustentaram a definição de raça e, em consequência, a dominação de um povo ao outro. Para Almeida (2019), embora existam muitas controvérsias sobre o termo raça, o seu significado sempre esteve ligado, de certo modo, em estabelecer classificações. Primeiro entre plantas e animais, depois entre humanos. A noção de raça para classificar a diversidade humana é um conceito da modernidade passando a ser utilizado em meados do século XV. Porém, foi no século XVIII que Carl Von Linné, um naturalista sueco, propôs uma classificação arbitrária da humanidade em raças, atribuindo valores culturais, psicológicos e sociais, justificando o poder e a dominação da raça branca, que permanecem até hoje no entendimento da sociedade contemporânea. “Por trás da raça sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito relacional e histórico.” (ALMEIDA, 2019, p. 18).

A trajetória de luta contra opressão e pela busca de ações afirmativas de povos negros e quilombolas legitimou a implementação da Educação Quilombola como modalidade escolar. Um atendimento educacional diferenciado, que deve

ser articulado com as comunidades, com objetivo de reconhecer os valores étnicos, culturais e civilizatórios afro-brasileiros. Um tema recente na educação, que tem como um de seus maiores desafios a construção de um currículo que reconheça a identidade e a cultura de cada comunidade na qual a escola está inserida.

Metodologia

Para elaboração desta pesquisa foram analisadas fontes diversificadas, documentos para contextualização histórica, cultural, social e econômica. O presente artigo constitui-se como uma pesquisa documental. Para uma melhor compreensão e definição do que caracteriza uma pesquisa documental Gil (2002, p. 45) explica que:

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes/Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

Foram utilizadas 4 publicações, 3 artigos e 1 tese, pesquisados no Google Acadêmico, utilizando como mecanismo de busca “Comunidade Candendês, Barbacena”. E assim, foram encontrados os seguintes textos:

Artigo 1: “A Formação, Resistência e Identidade da Comunidade Quilombola dos Candendês”. Autor: MELO, Renato da Silva. Ano: 2019

O autor aborda as diferentes hipóteses sobre a origem do Quilombo Candendê. A importância histórica para a preservação da memória coletiva dos moradores. Uma reconstituição das relações estabelecidas com a região na qual estava inserido bem como a troca de influências sociais e culturais.

Artigo 2: “Memória e comunidade quilombola: uma via de sentido entre o passado e o presente”. Autor: BERGAMASCHI, LH.

Excluído, não foi encontrado o arquivo selecionado.

Artigo 3: “Candendê – Sítio Dos Crioulos: a terra é meu quilombo (Barbacena- séc. XIX e XX)”. Autora: SANTOS, Roseli dos. Ano: 2019

A autora cita as relações familiares existentes na formação do Quilombo Candendê. Através da análise documental são descritos os personagens e das relações que foram sendo constituídas e que contribuem para fomentar o imaginário dos moradores da referida comunidade.

Artigo 4: “Efetivação do Programa Hiperdia na comunidade de Padre Brito-Barbacena-Minas Gerais”. Autor: BARBOSA JUNIOR, Renato de Oliveira.

Excluído, trabalho relacionado com a área da saúde.

Artigo 5: “Entre rezas e calango: a tradição oral e a influência bantu no

Candendê”. Autora: SANTOS, Roseli dos. Ano: 2021

São narrados pelos moradores mais antigos do Quilombo dos Candendês as manifestações culturais afro-brasileiras. As rezas e os ensinamentos sobre as plantas repassados por seus ancestrais. Nessas práticas a autora associa as narrativas utilizadas pelos quilombolas com o vocabulário além-mar.

Artigo 6: ANAIS DO 2º SEMINÁRIO PIBID/UEMG: Interfaces dos Saberes na Formação de Professores em Diversas Áreas do Conhecimento, Comunidade Quilombola dos Candendês: formação e resistência. Autor: MELO, Renato da Silva. Ano: 2015

Trabalho transdisciplinar de Ensino-Pesquisa-Extensão realizado com os cursos de Ciências Sociais e de Pedagogia da UEMG-Barbacena. A proposta foi a de uma troca de saber que sistematizasse o saber acadêmico e o saber popular capaz de possibilitar a produção de conhecimento resultante com a realidade local, propiciando a efetiva participação da comunidade na atuação da universidade.

Tese: “Pedagogias quilombolas—considerações sobre as possibilidades de uma educação escolar quilombola em Minas Gerais”. Autora: LEAL, Francly Eide Nunes. Ano: 2021.

São analisadas a elaboração das legislações vigentes sobre o tema, os conflitos decorrentes e implícitos neste processo, a institucionalização da burocracia estatal em Minas Gerais e os possíveis avanços observáveis a partir do “chão da escola”, tal como a elaboração de práticas pedagógicas contra coloniais. A autora destaca que para a implementação de “escolas quilombolas” em vez de “escolas nos quilombos”, é necessário um longo processo de resistência comunitária perante as tensões existentes nos espaços escolares e nos territórios, os quais são permeados por políticas e valores alheios.

Articulando pesquisa e documentação foi utilizado o livro História Oral, cujo objetivo é trazer contribuições importantes para reflexão e desafios na formação docente. A história oral, além de fonte histórica, abre caminhos para uma série de produções, sobretudo aquelas em que o registro histórico é precário ou nulo, seja por desinteresse ou omissão.

Do ponto de vista teórico este texto conta com os autores Almeida (2019), Amado e Ferreira (2006), Freire (1987), Gomes (2012) Leite (1999), Matos (2022), Marçal e Lima (2015), Melo (2019), Munanga (1996), Quijano (2005), Santos (2021; 2022), Souza (2012) e documentos oficiais, leis e decretos educacionais que dialogam com as informações da referida pesquisa.

Ressignificações do termo Quilombo

O termo quilombo ao longo do percurso histórico passa por um processo de ressemantização. Segundo Munanga (1996, p.58) a expressão está relacionada

aos povos africanos de língua bantu, enviados e escravizados no Brasil. A etimologia da palavra (Ki-lombo, aportuguesado Qui-lombo) vem da língua umbundu e está associada à história sócio-político militar, envolvendo grupos cujos territórios se dividem entre Angola e Zaire.

No Brasil, durante o período colonial, o termo quilombo era atribuído às habitações construídas por negros fugidos da escravização em busca de liberdade. Em suas imediações não havia somente negros ou cativos, diferentes tipos sociais transitavam pelos quilombos, seja por interesses diversos ou por laços de cumplicidade.

Os quilombos se desenvolveram em contextos e períodos distintos; coexistindo aqueles mantinham relações econômicas com a sociedade local, os formados por processos reivindicatórios, que ocupavam terras e fazendas, e aqueles constituídos por pequenos grupos em migração permanente. As intensas fugas e revoltas foram os maiores indicadores da crise do escravismo. A ousadia era uma ação predominante, escravos fugidos eram acobertados, enquanto advogados faziam correr na Justiça ações de liberdade.

Após a abolição, a expressão quilombo adquire um significado sociocultural: um modelo de organização para combater as desigualdades sofridas por um processo de libertação que não pressupôs qualquer forma de reparação. As relações raciais, tema de frequentes reflexões e investigações científicas, apontam para a severidade das desigualdades. Embora exista um enfoque no reconhecimento cultural e na diferenciação étnica, persiste o problema histórico, resultado de uma integração desigual, como bem define Leite (1999):

Escolhido para falar da dominação que se tentou exercer através do argumento da inferioridade da raça, dos estigmas e da exclusão social o termo quilombo vem expressar a necessidade de parte da sociedade brasileira de mudar o olhar sobre si próprio, de reconhecer as diferenças que são produzidas como raciais ou étnicas. Através da ideia de luta, conflito, embate de uma complexa dinâmica iniciada pelo período colonial, o quilombo chega até os dias atuais para falar de algo ainda por se resolver, por se definir, que é a própria cidadania para estes grupos (LEITE, 1999, p. 141).

A partir das últimas décadas do século XX, os direitos civis das comunidades quilombolas ganharam impulso através de suas ações reivindicatórias, como as lutas exigindo reparação pelas injustiças sofridas e pela garantia da inserção social. Uma das discussões empreendidas foi a identificação e a definição atribuída aos “remanescentes de quilombos”. De acordo com o Decreto nº 4887, de 2003, os quilombos são definidos pelos “grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida”.

A sanção do decreto regulamenta os mecanismos para o reconhecimento,

a demarcação e titulação das terras quilombolas. A Fundação Cultural Palmares² será responsável por certificar as comunidades. A regularização fundiária dos territórios ocorre através de procedimentos administrativos e trabalhos de campo realizados pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Neste sentido, a autoatribuição ocorre através da articulação no campo da questão racial, da militância dos movimentos negros, quilombolas e das políticas de igualdade que junto as comunidades vão assimilando a sua trajetória histórica e desenvolvendo um trabalho de reconhecimento e de construção de identidade.

O ativismo dos movimentos negros e quilombolas tornou-se pauta nas discussões brasileiras entre aqueles comprometidos com a justiça social, denunciando as desigualdades econômicas e os problemas sociais que persistem sobre a população afrodescendente no país. Nesse contexto, a educação quilombola parte de um processo amplo, compreendido como:

um direito paulatinamente conquistado por aqueles que lutam pela democracia, como uma possibilidade a mais de ascensão social, como aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas e como espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação (GOMES, 2012, p. 735).

Os avanços nas políticas públicas para as comunidades quilombolas são um marco para obtenção de direitos étnicos de povos que possuem reminiscências históricas, que buscam preservar suas memórias, costumes e tradições. Os quais têm identidade em comum, com laços de pertencimento e valorização de seus antepassados, populações minoritárias que foram subjugadas pelo processo de colonização.

O ensino de História da África e a educação quilombola como modalidade escolar

Na luta antirracista faz-se necessário uma educação voltada para as relações étnico raciais, na qual o currículo seja elaborado a partir de práticas descolonizadoras.

Conforme Quijano (2005, p. 126) “a elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado”. Para o autor, na América, a ideia de raça serviu para legitimar as relações de dominação impostas pela conquista.

A posterior constituição da Europa como nova id-entidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo

2 A Fundação Cultural Palmares foi instituída pela Lei Federal 7.668, de 22 de agosto de 1988, com o objetivo de visar à interação cultural, social, econômica e política do negro no contexto social do país.

conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus (QUIJANO, 2005, p. 118).

Esse foi um novo modo de autenticar antigas ideias e práticas de dominação, de superioridade e inferioridade. Por isso, faz-se necessário uma educação voltada para superação da indiferença, da injustiça e da desqualificação com que grupos negros e étnico-raciais foram tratados. Tal prática educativa visa a desconstrução do preconceito que foi forjado sobre essas comunidades.

Desde 2003, a Lei Federal nº 10.639 tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, nas instituições de ensino fundamental e médio. No país com a maior população negra fora da África, a decisão foi resultado da demanda e do engajamento dos movimentos sociais. A educação das relações étnico raciais tem por objetivo formar cidadãos comprometidos com questões de interesse geral. Empenhados e preparados para criar condições de igualdade no exercício da cidadania. Que sejam capazes de reconhecer e valorizar as visões de mundo e as experiências históricas.

A Conferência Nacional de Educação (CONAE), ocorrida em 2010, no eixo VI referente a “Justiça Social, Educação e Trabalho: inclusão, diversidade e igualdade”, teve a expressiva participação do movimento negro quilombola reivindicando o reconhecimento da educação escolar quilombola. Através dos debates do CONAE surgem o Parecer CNE/CEB 07/2010 e a Resolução CNE/CEB 04/2010, que definem as Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Nesses textos, referentes às diretrizes curriculares gerais da educação básica, foi a primeira vez que o Conselho Nacional de Educação nomeou a educação quilombola como uma modalidade.

2.5.2. Modalidades da Educação Básica; como já referido, na oferta de cada etapa pode corresponder uma ou mais modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Básica do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação a Distância (BRASIL, 2010, p. 35).

Resultado legitimado pelo protagonismo e resistência dos movimentos negros quilombolas, um conjunto de ações coletivas que configuraram a educação escolar quilombola como modalidade. A partir dessa configuração, as demais modalidades passam a articular-se e a se organizarem. Assim, a educação de jovens e adultos, educação profissional, educação especial, passam a ser pensadas no contexto da educação quilombola. É importante destacar que essas demandas vão sendo construídas de acordo com as diferentes comunidades existentes no país, uma vez que não são povos homogêneos.

O ensino deve fundamentar-se em aspectos que considerem a memória

coletiva, as narrativas orais através das línguas remanescentes, os elementos materiais, culturais, espirituais, as formas de trabalho e tecnologias. Para Marçal e Lima (2015), as experiências culturais, os eventos cotidianos contribuem para o aprendizado coletivo de vários grupos que compõe a população brasileira, em especial negros e indígenas.

Práticas Educacionais na Comunidade Quilombola Candendês

A Comunidade Quilombola dos Candendês está situada às margens da Rodovia MG 388, na região conhecida como Ponto Chique do Martelo, zona rural do município de Barbacena-MG. Sua história remonta fins do século XIX, e o processo de formação do quilombo ainda é objeto de estudo.

De acordo com Melo (2019, p. 169), existem diferentes hipóteses sobre o surgimento do quilombo sendo elas:

que essa terra pertencia ao coronel Abel Moreira Campos, que a doou a Antônio Lourenço, o Candendê³. O segundo relato contraria a primeira versão, ao afirmar que a terra pertencia inicialmente a Antônio Lourenço, e que o coronel Abel a teria comprado. Já um outro relato menciona ainda que os primeiros Candendês seriam um conjunto de várias famílias de ex-escravos que foram viver neste local após a abolição. A terra da região do Ponto Chique do Martelo foi denominada pelos órgãos públicos como Sítio dos Candendês, ou crioulos.

Para o autor, a hipótese mais confiável é que as terras onde residem os Candendês foram territórios societários formados por libertos no período anterior à abolição se consolidando após o 13 de maio de 1988. A formação do Quilombo Candendês, na qual a escrita grafada Kandendês, originou-se por ex-escravos congo-angolenses que se refugiaram na região. Kandendê surge de descendentes do grupo étnico dos Kimbundos ou dos Umbundos, do tronco linguístico bantu.

Há duas narrativas para a origem do nome Ponto Chique do Martelo, a primeira é que coronel Abel Moreira Campos após adquirir o terreno e construir sua casa realizou uma festa com convidados de toda a região. Devido a grandiosidade do evento e a presença de pessoas ilustres o local ficou conhecido como Ponto Chique. A segunda narrativa remete a troca de indumentárias, uma vez que os moradores das fazendas da região ao se deslocarem para a cidade utilizavam suas melhores vestes.

Certificada pela Fundação Palmares, no ano de 2012, a comunidade é composta por cerca de 420 pessoas que vivem no círculo associativo, basicamente da agricultura de subsistência e produção de leite. A titulação, contudo,

3 Antônio Lourenço da Costa, o Cândendê, era curandeiro e possuía relações próximas com a família de Abel Moreira Campos.

não proporcionou melhorias na qualidade de vida dos seus habitantes. Ruas de terra, inexistência de coleta de lixo, posto médico, agências dos correios ou bancárias, falta de iluminação pública, ausência de qualificação para o mercado de trabalho, formação de líderes para dar continuidade a associação, ações que propiciem aumento nos níveis de escolaridade, são alguns direitos básicos dos quais a comunidade ainda permanece sem acesso.

Conforme Santos (2022, p. 50) “sem política efetiva de melhorias internas que responda pelos anseios da comunidade, o território passou a ser utilizado como arma de conflito entre pequenos latifundiários interessados nas terras locais”. Divergências entre grupos da própria comunidade fragmentam o sonho de um quilombo reconhecido e valorizado por sua história e unidade.

As comunidades remanescentes de quilombo em todo o Brasil vivem uma situação de desigualdade socioeconômica e de espoliação de direitos que são assegurados pela Constituição. Na prática, a titulação de terras - o último passo do processo de reconhecimento - esbarra em preconceitos e interesses que conflitam com os seus de terem a demarcação de suas terras garantida. A maioria desses conflitos surge por motivos fundiários e/ou interesses econômicos nas regiões em que se situam os quilombolas (SOUZA, 2012, p. 96).

Em função desses conflitos essas populações sofrem com a violência sociocultural, de dominação econômica e política. A expropriação dos territórios ocorre de diversas maneiras, por fraudes na demarcação, pelo interesse de fazendeiros e latifundiários, pelo aproveitamento de membros da comunidade que por sua incompreensão acabam assinando atos de compra e venda ainda no processo de regularização.

Apesar da abolição da escravidão e da criminalização das práticas racistas e de genocídio da população negra, ainda persistem os problemas da exclusão social e de direitos com que populações africanas e afrodescendentes foram submetidas por séculos. Na prática, as populações quilombolas ainda precisam lutar pela aplicação do Artigo 68, da Constituição de 1988. “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes títulos respectivos”.

Em relação à educação, a única escola localizada na comunidade oferta apenas educação infantil e ensino fundamental. Mantida pela Prefeitura Municipal de Barbacena, a Escola Municipal Visconde de Carandaí, atende cerca de 113 estudantes entre os turnos da manhã e da tarde. Apesar de ser registrada no MEC como escola quilombola, a instituição não possui diretrizes voltadas à capacitação de docentes e à construção de um projeto político pedagógico que consiga resgatar a memória e a cultura local.

O currículo escolar visto como um simples documento burocrático acaba

contribuindo para replicar perspectivas equivocadas, reducionistas. Partindo da perspectiva que não existe neutralidade em uma proposta curricular resultante de uma tradição segregadora. Na qual as escolhas partem de determinados grupos que procuram legitimar conhecimentos singulares. Este modelo contribui para a formação de indivíduos passíveis diante dos problemas sociais, onde os estudantes são formados para se adequar a padrões preestabelecidos e replicar a lógica colonial de racialização dos indivíduos, justificando, assim, a superioridade de um determinado grupo em detrimento de outros.

O processo de ensino-aprendizagem não deve ocorrer de modo mecanizado, baseado em transmitir e receber conteúdos, utilizando apenas um livro ou uma cartilha.

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 1987, p. 37).

Nessa lógica, o ensino tradicionalista cria a perspectiva de que os conteúdos devem apenas ser assimilados e absorvidos como verdade absoluta, não admitindo questionamentos. Pautado pela memorização para uma aplicação prática o currículo torna-se excludente favorecendo apenas aqueles que têm privilégio social, naturalizando as injustiças sociais, com isso:

à modernidade construída a partir de princípios euro-norte-centrados, na qual a Europa pode (no sentido de ter se legitimado para isso) produzir ciência como modelo único, universal, além de invisibilizar todas as epistemologias da “periferia” do ocidente, produziu o controle político dos recursos, da produção, do trabalho, dos saberes, das linguagens, das existências e da natureza. O colonialismo racializou as pessoas e as dividiu entre aquelas que possuem o direito à vida (pessoas brancas europeias) e as que não têm direito à vida (pessoas negras, indígenas, LGBTQI+). Isso não se refere sobre o não viver como morte, mas o não viver como direito ao seu modo de vida (MATOS, 2022, p. 99).

Portanto, é necessário a construção de um currículo baseado em teorias críticas, que oportunize questionamentos. Seu objetivo é repensar a realidade, o multiculturalismo, compreender que a cultura não é estável. Acolher aqueles que não integram a classe dominante e que estão à margem da economia, da

política e da educação. Um currículo democrático no qual as vozes esquecidas e silenciadas sejam evidenciadas. A escola precisa incluir em seu Projeto Político Pedagógico os saberes ancestrais, e se apropriar desses saberes enquanto educação quilombola produtora de conhecimento científico.

A oralidade é um traço marcante na cultura africana desde a ancestralidade. Os quilombolas não tiveram sua história documentada por escrito e por isso acabaram sendo manipulados pela história oficial. Foi com a ampliação dos estudos na área da memória social e da antropologia que houve um resgate do modo de vida das populações afrodescendentes por meio de sua história oral.

o testemunho oral possibilita à história oral esclarecer trajetórias individuais, eventos ou processos que às vezes não têm como ser entendidos ou elucidados de outra forma: são depoimentos de analfabetos, rebeldes, mulheres, crianças, miseráveis, prisioneiros, loucos ... São histórias de movimentos sociais populares, de lutas cotidianas encobertas ou esquecidas, de versões menosprezadas; essa característica permitiu inclusive que uma vertente da história oral se tenha constituído ligada à história dos excluídos (AMADO; FERREIRA, 2006, p. 75).

As fontes orais legitimam-se, portanto, através de seu valor informativo ou simbólico, incorporando elementos ausentes em outras práticas históricas. A transmissão de valores e conhecimentos através da oralidade permitiu com que as comunidades quilombolas partilhassem saberes por sucessivas gerações. Segundo Santos (2021, p. 8), no Quilombo Candendê, esses conhecimentos ainda estão presentes na memória de seus moradores mais antigos. Ensinaamentos sobre plantas e ervas utilizadas no preparo de xaropes e chás para combater enfermidades e pragas, rezas e simpatias que amenizam as situações de desesperança e de doenças. No vocabulário de seus habitantes mais antigos, palavras de tronco linguístico bantu, que vem do além-mar, carregam nostalgia e expressam resistência.

Santos (2022, p.14), apresenta as histórias contadas pelos antepassados quilombolas que demonstram a dura realidade das relações humanas. Onde homens e mulheres negros eram capturados a mando de fazendeiros locais e enforcados em uma figueira, ainda existente no distrito de Ponto Chique.

Timidamente a escola tem organizado seu currículo no ensino de história afro-brasileira. Professores organizam com os alunos uma visita ao local onde a árvore centenária ainda persiste. A figueira tornou-se um símbolo da memória e da resistência da Comunidade dos Candendês.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico, a escola tem plena consciência de sua missão formadora. Remanescente quilombola, respeita a história de luta e resistência a todas as formas de dominação, cultuando sua identidade por meio de projetos adaptados à realidade dos alunos, numa demonstração de valorização da cultura nativa. Contudo, a história do quilombo ainda é

incipiente no currículo escolar, sendo abordada na maioria das vezes por ocasião da celebração do Dia da Consciência Negra.

Apresentada de modo superficial, a história dos Candendês vai se apagando. As antigas práticas culturais, os festejos e tradições que poderiam ressignificar a memória quilombola tornam-se apenas lembranças. A exemplo do “Baile de Calango”, também conhecido como festa da broa e do café, um momento de confraternização, de preservação dos dialetos africanos.

o calango, cujo nome é o de um pequeno lagarto ligeiro na corrida, é um estilo pouco conhecido no Brasil, apesar de ser uma dança, popular em Minas Gerais, no Rio de Janeiro e em São Paulo, com um ritmo contagiante apresentado como canto ou baile. Ele pode ter desafios com base em versos cantados por solista e repetidos pela plateia, em coro. No baile de calango, as danças se realizam em pares. Rapazes e moças entrelaçados dançam com movimentos simples, alegres e envolventes (SANTOS, 2021, p. 5).

Dentro da casa cedida por um morador da comunidade os quitutes ficavam sobre a mesa. Do lado de fora em uma varanda improvisada ocorria o baile entoado por cavaquinho, sanfona e pandeiro. Todos contribuíam para o evento pagando o chamado “adjutório”, uma pequena ajuda. O baile teve seu auge entre as décadas de 1950 e 1960, hoje não ocorre mais.

Essas e outras manifestações são elementos que poderiam fazer parte do currículo escolar. Uma ação conjunta de membros da comunidade, estudantes e professores com objetivo de resgatar a identidade e memória da comunidade quilombola. Saberes compartilhados a fim de reconstruir uma história que está se extinguindo.

Considerações finais

Embora o longo processo de lutas das comunidades negras e quilombolas tenha alcançado avanços significativos em relação às políticas públicas nacionais, elas não foram plenamente implementadas. A Lei 10.639/2003, é um documento que efetiva direitos, mas que por si só não assegura as mudanças. A educação quilombola ainda é um desafio para muitas comunidades que necessitam de autoconhecimento.

Justiça e educação, são temas que remetem à formação social brasileira. Porém, eles ainda se fazem presentes no cenário atual na busca por direitos. A universalização da educação é um processo lento que persiste com uma dívida social. O ambiente escolar reprodutor de uma ideologia de neutralidade contribui para a permanência das desigualdades. Muitas escolas mantêm um currículo fragmentado, engessado, baseado na manutenção de métodos tradicionais de ensino. Não há uma gestão escolar participativa que envolva toda a comunidade,

por isso, não há uma proposta educacional para autoafirmação.

Dados publicados pela própria página do Ministério da Educação MEC, apontam que muitas instituições estão longe da residência dos alunos. As instalações são precárias, com péssimas condições sanitárias, e construídas de palha ou pau a pique. A quantidade de professores não supre a demanda de estudantes com turmas multisseriadas, o que acirra ainda mais as desigualdades.

Faz-se necessário pensar em um currículo que promova diálogos entre saberes sociais, as vivências quilombolas e os saberes científicos. Os remanescentes quilombolas vivem em situação de desigualdade e de espoliação de direitos. Muitos estudantes não têm uma perspectiva de melhora de vida junto às suas comunidades e por isso acabam perdendo o sentido de pertencimento, de reconhecimento de sua identidade no cotidiano escolar.

É dever do poder público a equiparação social das desigualdades históricas sofridas pelos povos afrodescendentes. A gestão pública no âmbito municipal e estadual precisa gerar estratégias para agilizar o reconhecimento das comunidades remanescentes quilombolas. É preciso criar condições de trabalho que garantam renda e promovam melhorias na qualidade de vida. No que diz respeito a uma perspectiva educacional, é necessário a formação de docentes para uma educação voltada às relações étnico raciais que tenha como discussão central a cultura na qual a comunidade está inserida.

A ausência do poder público e o cenário de constantes reivindicações por pautas fundamentais, tem feito com que as comunidades quilombolas lutem para eleger seus representantes no Legislativo. Além dos temas de regularização fundiária, saúde e segurança, as políticas públicas de educação são umas das principais áreas de interesse dessas comunidades.

A articulação de um currículo escolar que respeite a história quilombola. Que desenvolva junto aos estudantes o sentido de pertencimento, a fim de garantir a permanência escolar. Uma docência que considere a oralidade, a corporeidade e a ancestralidade como elementos pedagógicos e integradores. Cada comunidade possui a sua subjetividade, e precisa ser reconhecida através de sua cultura e de seus saberes tradicionais.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

AMADO, Janaína, FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos & abusos da história oral**. - 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

BRASIL, **Decreto n. 4.887, de 20 de novembro de 2003**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titu-

lação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/406577/publicacao/15686405>. Acesso em: 19 jun. 2022.

BRASIL. MEC. **Educação Quilombola - Apresentação**. s.d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12396:educacao-quilombola-apresentacao&catid=321:educacao-quilombola&Itemid=684. Acesso em: 14 jun. 2022.

BRASIL **Comissão Organizadora Nacional da CONAE**. 2010. Disponível em: https://fne.mec.gov.br/images/documento_final_sl.pdf. Acesso em: 19, jun.2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 jul. 2022.

BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira”, e dá outras providências. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 19 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. 2010. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf?query=AGR. Acesso: 19 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº07/2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. 2010. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN72010.pdf?query=INNOVA%C3%87%C3%83O. Acesso: 19 jun. 2022.

CARVALHO, José Murilo de. **O encobrimento do Brasil**. Folha de São Paulo. 1999. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0310199903.htm>. Acesso em: 15 set. 2022.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wQQ8dbKRR3MNZDJKp5cfZ4M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 fev. 2023.

LEITE, Ilka Boaventura. Quilombos e quilombolas: cidadania ou fol-

clorização? **Horizontes Antropológicos**, [S.L.], v. 5, n. 10, p. 123-149, maio 1999. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-71831999000100006>.

MARÇAL, José Antônio; LIMA, Sílvia Maria Amorim. **Educação escolar das relações étnico raciais**: história e cultura afro-brasileira e indígena no Brasil. Curitiba: InterSaberes, 2015.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva (org.). **Suleando Conceitos em linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. 1ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2022.

MELO, Renato Silva. A formação, resistência e identidade da comunidade quilombola dos Candendês. **Afro-Ásia**, [S.L.], v. 1, n. 59, p. 169-196, 22 fev. 2020. Universidade Federal da Bahia. <http://dx.doi.org/10.9771/aa.v0i59.25694>.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista Usp**, [S.L.], n. 28, p. 56, 1 mar. 1996. Universidade de São Paulo, Agência USP de Gestão da Informação Acadêmica (AGUIA). <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i28p56-63>.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Municipal Visconde de Carandaí. Barbacena, 2022.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, E. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 116-142. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf Acesso em: 01, set.2020.

SANTOS, Roseli dos. **CANDENDÊ**: tessituras entre vozes e histórias de resistência quilombola. 2022. 271 f. Tese (Doutorado) - Curso de História, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/14409>. Acesso em: 23 fev. 2023.

SANTOS, Roseli. **Entre Rezas e Calangos**. 10º Encontro escravidão e Liberdade no Brasil Meridional.2021. Disponível em: http://www.escravidaoeliberdade.com.br/site/images/10encontro/roseli_dos_santos.pdf . Acesso em: 01, jul. 2022.

SOUZA, Laura Olivieri Carneiro. **Quilombos**: identidade e história. 1ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL PARA AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Fernanda Cordeiro de Almeida Faust¹

Introdução

A maneira como os adultos percebem o tempo passado e o tempo vivido é totalmente diferente da percepção das crianças. Diante dessa premissa, surge a questão de pesquisa: Como os professores ou pedagogos que ensinam História nas primeiras séries do Ensino fundamental podem abordar as temporalidades (passado, presente e futuro) com seus alunos e quais procedimentos metodológicos devem utilizar?

Para responder a esta questão de pesquisa, este Capítulo possui o objetivo geral de apresentar e discutir Metodologias de Ensino de História e Educação Patrimonial para as primeiras séries do Ensino Fundamental. Para atingir o objetivo geral, são objetivos específicos dessa pesquisa: elucidar a relação entre a Psicologia da criança e Ensino de História; Expor as habilidades descritas na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) de História para as séries iniciais do Ensino Fundamental; Discorrer sobre os recursos didáticos para o Ensino de História das séries iniciais; Destacar a importância da Educação Patrimonial; Abordar a importância da contextualização para o Ensino de História; Destacar a relevância do Ensino de História local e os Contextos patrimoniais; e por fim, expor uma atividade prática em Educação Patrimonial. A metodologia utilizada nesse trabalho baseia-se na pesquisa bibliográfica. A justificativa desse estudo deve-se a dificuldade de materiais que congreguem os assuntos metodologia do Ensino de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental e a Educação Patrimonial.

Falar do ontem ou do amanhã para crianças pequenas é totalmente divergente da percepção de tempo dos adultos. Ainda no início do século XX, o psicólogo construtivista Jean Piaget abordou em estudo clínico as diferentes

1 Licenciada em História pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente pelo (PRODEMA/UFS), doutora em História pela Universidade Federal do Paraná (PPGHIS/UFPR) e Pós-doutora em Educação pela Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (PPGEFB/UNIOESTE). É professora da Rede Municipal de Ensino do Município de Enéas Marques-PR. Contato: fernandacoral@gmail.com.

percepções do tempo pelas crianças suíças e o Ensino de História. Durante a pesquisa com crianças de Genebra, o psicólogo observou que as crianças tinham dificuldades de diferenciar o tempo passado vivido por eles e o tempo passado nos livros didáticos. A partir de então, sugeriu-se que as variações do tempo fossem sempre trabalhadas de acordo com o cotidiano do aluno de formas simples para formas mais complexas de medição temporal.

Para que o aluno possa perceber estas diferentes nuances temporais recomenda-se a utilização de fontes orais e iconográficas. De acordo com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular, 2018) de História do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, a percepção do tempo deve avançar de acordo com a escalas com diferentes graus de complexidade. Dessa forma, o objetivo principal é o reconhecimento do “Eu”, do “Outro” e do “Nós”. Do 1º ao 3º ano, prioriza-se o conhecimento de si, das referências imediatas do círculo pessoal, da noção de comunidade e da vida em sociedade.

Desenvolvimento

Este estudo pretende discorrer sobre metodologias de Ensino de História e Educação Patrimonial para as primeiras séries do Ensino Fundamental. Assim, este trabalho está dividido nas seguintes seções: Psicologia da criança e Ensino de História; A BNCC de História para as séries iniciais do Ensino Fundamental; Recursos didáticos para o Ensino de História das séries iniciais; A importância da Educação Patrimonial; O Ensino de História contextualizado; O Ensino de História Local e os Contextos Patrimoniais.

Psicologia da Criança e Ensino de História

Em 1933, durante a Conferência Internacional para o Ensino de História o psicólogo construtivista Jean Piaget foi convidado para participar com a apresentação do trabalho Psicologia da Criança e Ensino de História. Conforme o estudo, o tema sobre a apropriação do passado por parte de crianças em tenra idade deveria ser estudado a partir da colaboração entre a Psicologia e a Pedagogia.

No estudo, Piaget discorre sobre os resultados de pesquisa com crianças genebrinas acerca da noção de passado. O método utilizado foi o método clínico que consistiu no interrogatório livre das crianças, flexível e sob forma de conversa simples. As questões foram elaboradas conjuntamente por pedagogos e psicólogos do Instituto de Ciências da Educação da Universidade de Genebra – Suíça.

Os estudiosos da equipe de Piaget fizeram três perguntas aos pequenos genebrinos, para descobrir o conhecimento histórico comum a todos os alunos:

É possível analisar a noção que a criança tem do passado, no sentido do

passado não vivido, ultrapassando a memória individual?
Existem na criança quaisquer representações espontâneas relativas à História da civilização?
Os conhecimentos históricos e os julgamentos de valor da criança são concebidos por ela como relativos ao seu grupo social, ou como comum a todos os homens e por conseguinte inquestionáveis? (PIAGET, 1998, p. 90).

Os resultados da pesquisa impressionaram Piaget, pois os alunos deram respostas inesperadas que ele sistematizou em três temas: a noção do passado, algumas ideias espontâneas relativas à História da civilização e a relatividade dos conhecimentos e dos julgamentos históricos.

Piaget concluiu que para compreender a História os alunos devem avaliar a duração e a seriação dos acontecimentos. Os resultados demonstraram que a noção de História das crianças é baseada no mesmo terreno do tempo individual da memória da criança, o tempo histórico seria mal mensurado e as lembranças desordenadas. Para os pequenos genebrinos seus pais e avôs haviam participado de fatos históricos bastante recuados no tempo, que datavam cerca de 200, 300 anos atrás.

Piaget declarou, ao concluir suas colocações sobre as experiências das crianças com relação à noção de passado, que: “o passado aparece concebido em função do presente e não o inverso. Ora, é precisamente nessa inversão das perspectivas que consiste na compreensão do devir histórico” (PIAGET, 1998, p. 92).

Em algumas ideias espontâneas relativas à História da civilização, as crianças enxergaram o passado como sendo um decalque do presente, seria uma versão mais rudimentar do presente. Sobre este aspecto Piaget afirmou: “O passado é um vasto reservatório onde se encontram reunidos todos os embriões das máquinas ou dos instrumentos contemporâneos” (PIAGET, 1998, p. 93).

Por fim, no que concerne à relatividade dos conhecimentos e dos julgamentos históricos, Piaget concluiu que as crianças confundem os espaços e acreditam que as pessoas de todo o mundo conhecem a História do local em que vivem. Além disso, confirmou o psicólogo: “O passado infantil não é nem distante, nem ordenado em épocas distintas. Ele não é qualitativamente diferente do presente” (PIAGET, 1998, p. 93).

A BNCC de História para as Séries Iniciais no Ensino Fundamental

Para as primeiras séries do Ensino Fundamental, mais especificamente entre o 1º e o 3º anos, a BNCC sugere como ponto de partida a História Local representada pelo mundo pessoal, família, comunidade, município. Como foi observado no tópico anterior, é difícil para crianças de 07 a 10 anos entender as temporalidades (passado, presente e futuro) e a noção de passado. Para que as crianças dessa idade possam entender as temporalidades da História, é necessário que o

docente de História conduza o educando num processo de construção do sujeito o “Eu” para depois o conhecimento do “Outro”, como é detalhado a seguir:

O processo tem início quando a criança toma consciência da existência de um “Eu” e de um “Outro”. O exercício de separação dos sujeitos é um método de conhecimento, uma maneira pela qual o indivíduo toma consciência de si, desenvolvendo a capacidade de administrar a sua vontade de maneira autônoma, como parte de uma família, uma comunidade e um corpo social (BRASIL, 2018, p. 403).

Ensinar História Geral ou do Brasil aos alunos, sem antes trabalhar com os alunos das séries iniciais a História local poderia comprometer a apropriação do saber histórico. Isto porque as crianças entendem melhor a História a partir de suas próprias Histórias: História da família, História do bairro, História da escola, História da comunidade.

Geralmente, os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental são pedagogos, pois estes ensinam através do sistema polivalente. Mas, o importante a destacar é que o grande desafio do Ensino de História nas séries iniciais é fazer o aluno se sentir parte da História, para que a partir de analogias ele possa entender a realidade em que vive.

A BNCC de História para as séries iniciais do Ensino Fundamental sugere algumas habilidades voltadas para o reconhecimento do “Eu” e do “Nós” na História local. Veja no quadro 1 a seguir:

Quadro 1: Habilidades de História, 1º, 2º e 3º anos.

Habilidades de História do 1º Ano:

- (EF01HI01) Identificar aspectos do seu crescimento por meio do registro das lembranças
- particulares ou de lembranças dos membros de sua família e/ou de sua comunidade.
- (EF01HI02) Identificar a relação entre as suas Histórias e as Histórias de sua família e de sua comunidade.
- (EF01HI03) Descrever e distinguir os seus papéis e responsabilidades relacionados à família, à escola e à comunidade.
- (EF01HI04) Identificar as diferenças entre os variados ambientes em que vive (doméstico, escolar e da comunidade), reconhecendo as especificidades dos hábitos e das regras que os regem.
- (EF01HI05) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares.
- (EF01HI06) Conhecer as Histórias da família e da escola e identificar o papel desempenhado por diferentes sujeitos em diferentes espaços.
- (EF01HI07) Identificar mudanças e permanências nas formas de organização familiar.
- (EF01HI08) Reconhecer o significado das comemorações e festas escolares, diferenciando-as das datas festivas comemoradas no âmbito familiar ou da comunidade. no tempo, no espaço e na convivência;

Habilidades de História do 2º Ano:

- (EF02HI01) Reconhecer espaços de sociabilidade e identificar os motivos que aproximam e separam as pessoas em diferentes grupos sociais ou de parentesco.
- (EF02HI02) Identificar e descrever práticas e papéis sociais que as pessoas exercem em diferentes comunidades.
- (EF02HI03) Selecionar situações cotidianas que remetam à percepção de mudança, pertencimento e memória.
- (EF02HI04) Selecionar e compreender o significado de objetos e documentos pessoais como fontes de memórias e Histórias nos âmbitos pessoal, familiar, escolar e comunitário.
- (EF02HI05) Selecionar objetos e documentos pessoais e de grupos próximos ao seu convívio e compreender sua função, seu uso e seu significado.
- (EF02HI06) Identificar e organizar, temporalmente, fatos da vida cotidiana, usando noções relacionadas ao tempo (antes, durante, ao mesmo tempo e depois).
- (EF02HI07) Identificar e utilizar diferentes marcadores do tempo presentes na comunidade, como relógio e calendário.
- (EF02HI08) Compilar Histórias da família e/ou da comunidade registradas em diferentes fontes.
- (EF02HI09) Identificar objetos e documentos pessoais que remetam à própria experiência no âmbito da família e/ou da comunidade, discutindo as razões pelas quais alguns objetos são preservados e outros são descartados.
- (EF02HI10) Identificar diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive, seus significados, suas especificidades e importância.
- (EF02HI11) Identificar impactos no ambiente causados pelas diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive.

Habilidades de História do 3º Ano:

- (EF03HI01) Identificar os grupos populacionais que formam a cidade, o município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana), desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas etc.
- (EF03HI02) Selecionar, por meio da consulta de fontes de diferentes naturezas, e registrar acontecimentos ocorridos ao longo do tempo na cidade ou região em que vive.
- (EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.
- (EF03HI04) Identificar os Patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados.
- (EF03HI05) Identificar os marcos históricos do lugar em que vive e compreender seus significados.
- (EF03HI06) Identificar os registros de memória na cidade (nomes de ruas, monumentos, edifícios etc.), discutindo os critérios que explicam a escolha desses nomes.
- (EF03HI07) Identificar semelhanças e diferenças existentes entre comunidades de sua cidade ou região, e descrever o papel dos diferentes grupos sociais que as formam.
- (EF03HI08) Identificar modos de vida na cidade e no campo no presente, comparando-os com os do passado.
- (EF03HI09) Mapear os espaços públicos no lugar em que vive (ruas, praças, escolas, hospitais, prédios da Prefeitura e da Câmara de Vereadores etc.) e identificar suas funções.

- (EF03HI10) Identificar as diferenças entre o espaço doméstico, os espaços públicos e as áreas de conservação ambiental, compreendendo a importância dessa distinção.
- (EF03HI11) Identificar diferenças entre formas de trabalho realizadas na cidade e no campo, considerando também o uso da tecnologia nesses diferentes contextos.
- (EF03HI12) Comparar as relações de trabalho e lazer do presente com as de outros tempos e espaços, analisando mudanças e permanências.

Fonte: BRASIL, 2018, p. 407,409 e 411.

Conforme as habilidades de História da BNCC acima expostas, sugere-se que sejam identificadas semelhanças e diferenças, permanências e transformações entre a História da família, da escola e da coletividade. Dessa maneira, o aluno é conduzido pelo professor a identificar as transformações e permanências ocorridas no local em que vive através dos tempos. Assim, o professor fará o aluno enxergar a realidade que lhe cerca exercitando o seu senso crítico.

Não obstante, de que maneira fazer isso? Que procedimentos metodológicos o professor deve utilizar para despertar o aluno para a História local? Vejamos agora algumas sugestões didáticas para o trabalho com a História local.

Recursos Didáticos para o Ensino de História das Séries Iniciais

Após a Escola dos Annales, em 1929, todos os objetos, não somente os documentos escritos, passaram a ser potencialmente fontes históricas. Além disso, estamos vivendo num mundo em que os avanços da tecnologia da informação possibilitam múltiplos acessos a fontes e documentos históricos antes inimagináveis. A fonte histórica não está mais restrita ao documento escrito, ela vai além: *Smart TV's*, aplicativos, redes sociais, internet, *e-books*, *smartphones*, *tablets*, etc.

Para atender aos objetivos sugeridos para o Ensino de História nas séries iniciais é necessário observar quais estratégias metodológicas podem ser utilizadas.

Neste sentido, o livro didático pode ser utilizado como ponto de partida, muitas vezes o manual sugere tarefas que fazem o aluno descobrir-se fazendo parte da História. Os manuais didáticos para as séries iniciais sugerem atividades como a pesquisa da árvore genealógica da família, do nome de ruas, praças, escolas, bem como das atividades econômicas realizadas por seus pais e avós. Estas pequenas pesquisas são importantes e devem ser coordenadas e esclarecidas pelo professor.

Porém, além da História Oral, o que o professor pode sugerir? Aqui serão dadas algumas sugestões que poderão facilitar o trabalho com a História Local:

- Pequenas entrevistas com membros da família, abordando atividades culturais, sociais e econômicas religiosidade, hábitos;
- Pesquisas de campo através de entrevistas organizadas em grupo aos moradores mais antigos do bairro;

- Pesquisas em bibliotecas com o intuito de descobrir a História de pessoas que dão nome a ruas, praças, escolas;
- Pesquisa sobre a História da escola;
- Pesquisa sobre a História do bairro e do município onde residem.

A partir dessas sugestões metodológicas de atividades, as fontes e recursos didáticos poderão ser os mais variados possíveis. Desde o registro em *mp3* da voz de um entrevistado a um vídeo contendo a História do bairro. O importante é o professor fazer as conexões entre o passado e o presente, contextualizando as mudanças e permanências para que as crianças das séries iniciais sejam capazes de entender a realidade em que vivem e sentirem-se parte da História.

A importância da Educação Patrimonial

Muito provavelmente o primeiro documento tratando do papel da Educação na preservação do Patrimônio tenha sido a Carta de Atenas de 1931, nesta carta há a sugestão:

Quadro 2: O papel da Educação e o respeito aos monumentos.

O papel da Educação e o respeito aos monumentos

“A conferência, profundamente convencida de que a melhor garantia de conservação de monumentos e obras de arte vem do respeito e do interesse dos próprios povos, considerando que esses sentimentos podem ser grandemente favorecidos por uma ação apropriada dos poderes públicos, **emite o voto de que os educadores habituem a infância e a juventude a se absterem de danificar os monumentos**, quaisquer que eles sejam, **e lhes faça aumentar o interesse**, de uma maneira geral, pela proteção dos **testemunhos de toda a civilização.**”

Fonte: SOCIEDADE DAS NAÇÕES, 1931, p. 4.

Observa-se que, em 1931, a carta de Atenas já destacava o papel dos professores na formação de cidadãos conscientes da preservação. Mas, foi somente na década de 1980 que as ações de Educação Patrimonial se iniciaram no Brasil, por iniciativa do Museu Imperial de Petrópolis, no Rio de Janeiro.

A Educação Patrimonial é um instrumento que consiste em ações educativas que buscam a valorização do Patrimônio Cultural através da apropriação e investigação dele. De acordo com o Guia Básico de Educação Patrimonial (HORTA et al., 1999), “a Educação Patrimonial é um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo” .

Neste sentido, o objetivo da Educação Patrimonial é suscitar nos indivíduos de todas as idades (crianças e/ou adultos) o interesse pela herança cultural através de um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização da mesma. Através deste despertar há uma capacitação para uma melhor utilização dos bens culturais, através da criação e produção de conhecimentos que insere

os alunos na própria criação cultural (HORTA et al., 1999).

O cuidar do Patrimônio desperta o sentimento de pertencimento, de identidade cultural dos grupos e atores sociais que, fazendo os alunos se sentirem responsáveis pela preservação de sua herança cultural. A abrangência da Educação Patrimonial deve ser larga, não deve ficar restrita apenas à Educação formal, ou seja, a Educação escolar, mas deve estar presente em todos os setores da sociedade: ONGs, órgãos públicos, associações de bairro, entidades de classe, empresas privadas, entre outros.

As ações educativas em âmbito Patrimonial promovem o diálogo entre diversos setores da sociedade em torno do Patrimônio. Assim, a sociedade civil tem a oportunidade de cobrar do poder público, ações que permitam a preservação do Patrimônio cultural em risco. Além disso, através da Educação Patrimonial, a própria comunidade pode auxiliar na fiscalização acerca do estado de preservação do bem cultural protegido. Isso ocorre porque as pessoas envolvidas por esse processo educativo sentem os objetos culturais como exemplares da sua identidade cultural.

O Guia Básico de Educação Patrimonial (HORTA et al., 1999), ainda observa que a Educação Patrimonial pode despertar as capacidades intelectuais para a aquisição de conceitos e habilidades que podem ser utilizados na vida cotidiana e no próprio processo educacional.

A metodologia da Educação Patrimonial sugere que o próprio aluno reconheça os objetos do Patrimônio cultural provocando, assim, uma autonomia intelectual. O método desse tipo de Educação tem como base a investigação e a descoberta, que devem ser estimuladas pelo professor e identificadas pelos alunos. Ou seja, a função do professor é de facilitador, pois através do esclarecimento de conceitos desperta em seus alunos o reconhecimento do próprio Patrimônio cultural (HORTA et al., 1999).

Os objetos culturais que podem ser foco de estudo da Educação Patrimonial podem ser os mais diversos possíveis: paisagens naturais, objetos isolados, parques, comemorações, festas, formas de cultivo, sítios históricos, dentre outros.

O Ensino de História contextualizado

O Ensino de História deve ser realizado de forma contextualizada e isso vale para qualquer série, seja do Ensino Fundamental ou Médio. O professor de História é o mediador, o animador entre o conhecimento histórico e o aluno. Assim, quem deve ler o mundo a partir do conhecimento histórico é o aluno e não o professor, este apenas estimula o educando.

Ao levar fontes históricas para a sala de aula (objetos culturais) o professor irá estimular o aluno a descobrir o mundo com sua própria percepção, intuição, crítica

e criação. Isso se fará a partir dos conhecimentos prévios que os alunos já possuem.

Portanto, cada aluno chegará a uma síntese do conhecimento diferente. O professor de História pode trabalhar com os alunos assuntos mais distantes do seu cotidiano a partir das fontes históricas como ponte para a sua realidade mais próxima. Por exemplo, o professor pode trabalhar com cópias de cartas de alforria para trabalhar o assunto da escravidão.

No entanto, o professor não deve fornecer a síntese da aula pronta, mas esta deve ser buscada a partir da descoberta, da percepção do conhecimento a partir da análise dos documentos históricos. A análise dos documentos deve ser feita pelos alunos, sujeitos da investigação, que produzirão textos, conceitos, discursos e a partir de suas impressões discutirão com os colegas e chegarão a sínteses.

O resultado destes percursos de investigação histórica será bem-sucedido somente se o professor organizar previamente quais os objetivos da aula e utilizar esta estratégia como contextualização do conhecimento histórico. Para facilitar a compreensão dos alunos os conceitos devem ser relativizados e não absolutizados. Assim, o aluno poderá desconstruir conceitos previamente estabelecidos e construir outros a partir da sua própria realidade.

Nesse sentido, dentre os sete saberes necessários à Educação do futuro, sugeridos pelo epistemólogo Edgard Morin (2005, p. 13), destaca-se o conhecimento pertinente. O Ensino disciplinar é uma das dificuldades mais marcantes para o Ensino deste tipo de conhecimento. Como observaremos mais adiante, a Educação Patrimonial é um conhecimento interdisciplinar, ou seja, construído a partir da interação entre várias disciplinas. Para levar um caco de objeto cerâmico indígena, por exemplo, o professor de História terá que possuir um conhecimento prévio da arqueologia, por exemplo.

A BNCC de História para o Ensino Fundamental, destaca a importância da contextualização para a construção do conhecimento histórico em sala de aula, como se destaca abaixo:

A contextualização é uma tarefa imprescindível para o conhecimento histórico. Com base em níveis variados de exigência, das operações simples às mais elaboradas, os alunos devem ser instigados a aprender a contextualizar [] distinguir contextos e localizar processos, sem deixar de lado o que é particular em uma dada circunstância, é uma habilidade necessária e enriquecedora. Ela estimula a percepção de que povos e sociedades, em tempos e espaços diferentes, não são tributários dos mesmos valores e princípios da atualidade (BRASIL, 2018, p. 399).

A partir da contextualização do Ensino de História o aluno pode se sentir pertencente a essa História que por vezes aparece tão distante. E um dos objetos de contextualização pode ser o objeto cultural. Assim, a Educação Patrimonial pode ser inserida como um Contexto na sala de aula de História, ou seja, o

Contexto Patrimonial.

O Ensino de História Local e os Contextos Patrimoniais

Com a utilização da metodologia dos Contextos Patrimoniais, a História local pode ser observada a partir de temas mais específicos: arquitetura; instrumentos de trabalho; danças e cantigas; Histórias e lendas; praças, jardins e ruas; ditados populares; igrejas e templos; paisagens.

O Ensino da História Local possibilita o fortalecimento das identidades culturais e a consequente preservação do Patrimônio histórico. Isto ocorre porque o estudante vai conseguir se encaixar na História de sua comunidade. A partir da História da comunidade, destacam-se alguns temas que podem ser trabalhados enquanto contextos patrimoniais, segundo Machado (2004, p. 30) tais como:

- a evolução histórica do espaço (paisagem original e paisagem urbanizada);
- o entorno (vizinhança);
- a população (origem, ascendência, formação religiosa);
- o cotidiano dos primeiros tempos (Educação, saúde, trabalho, sociedade, moda);
- nomes da comunidade (logradouros públicos – ruas, praças, escolas)
- personagens importantes (pessoas que se diferenciam das demais)

Os seis contextos patrimoniais detalhados acima podem ser trabalhados a partir da metodologia da Educação Patrimonial descrita a seguir no quadro 03, que pode ser executada com os seguintes passos: observação, registro, exploração e apropriação.

Quadro 3: Metodologia da Educação Patrimonial

<p>“Observação Nesta etapa, usamos exercícios de percepção sensorial (visão, tato, olfato, paladar e audição) por meio de perguntas, experimentações, provas, medições, jogos de adivinhação e descoberta (detetive), etc., de forma que se explore, ao máximo, o bem cultural ou tema observado</p> <p>Registro Com desenhos, descrições verbais ou escritas, gráficos, fotografias, maquetes, mapas, busca-se fixar o conhecimento percebido, aprofundando a observação e o pensamento lógico e intuitivo.</p> <p>Exploração Análise do bem cultural com discussões, questionamentos, avaliações, pesquisas em outros lugares (como bibliotecas, arquivos, cartórios, jornais, revistas, entrevistas com familiares e pessoas da comunidade), desenvolvendo as capacidades de análise e espírito crítico, interpretando as evidências e os significados.</p> <p>Apropriação Recriação do bem cultural, através de releitura, dramatização, interpretação em diferentes meios de expressão (pintura, escultura, teatro, dança, música, fotografia, poesia, textos, filmes, vídeos, etc), provocando, nos participantes, uma atuação criativa e valorizando assim o bem trabalhado”.</p>

Fonte: GRUNBERG, 2007, p. 6.

Para facilitar a ilustração de um modelo de atividade a partir dos Contextos Patrimoniais, segue a seguir no quadro 04 uma atividade prática sugerida por Evelina Grunberg (2007) no Manual de atividades práticas de Educação Patrimonial.

Quadro 4: Sugestão de atividade prática em Educação Patrimonial.

“Uma edificação, uma descoberta – Uma observação detalhada

Esta atividade poderá ser desenvolvida a partir de uma edificação (bem material) que poderá ser uma casa, um museu, um edifício público ou privado, um mercado, um cinema, uma escola, um shopping etc.

- Convide os participantes para fazer um passeio pelo bem escolhido, observando, atentamente, todos os detalhes, pelo lado de fora, cada um levando prancheta, papel e lápis.
- De frente à fachada principal, peça para observarem todos os detalhes e elementos durante alguns minutos. Passado esse tempo, e virados de costas, solicite que descrevam, através de desenho ou escrita, o que eles se lembram do observado (números de portas, janelas e pavimentos: tipo de material; estado de conservação; cor; decoração; etc). Uma vez terminado esse registro, peça para que voltem a observar e comparar com o que eles descreveram nas suas anotações.
- Promova, a partir dessa experiência, uma reflexão sobre a diferença entre o olhar e o ver e sobre a importância da observação detalhada para a compreensão e a descoberta de outras informações que o olhar superficial não permite.
- Continue com o percurso pela parte interna do bem e repita esse exercício em outros lugares e espaços que você considere interessantes, para fixar esses conceitos permitindo a sua compreensão.
- Batize esse olhar de observação com o nome de olhar de detetive e repita, tanto quanto for necessária a aplicação dos exercícios, lembrando sempre de colocar um elemento lúdico (de brincadeira) para manter o interesse e a atenção dos participantes”.

Fonte: GRUNBERG, 2007, p. 11.

Considerações finais

Esse capítulo expôs e sugeriu metodologias de Ensino de História e Educação Patrimonial para as primeiras séries do Ensino Fundamental. A partir do estudo clínico de Piaget (1998) sobre a percepção temporal de crianças de 7 a 10 anos de idade, constatou-se que o conhecimento das temporalidades (passado, presente e futuro) é divergente da percepção temporal dos adultos. Em consonância com essa constatação foram abordadas as habilidades sugeridas pela BNCC de História para o Ensino Fundamental, com ênfase para as três primeiras séries. Conforme a BNCC de História, para essas séries, o Ensino de História local seria o ponto de partida para atingir o objetivo primordial de reconhecimento do “Eu”, do “Outro” e do “Nós”.

Para o Ensino de História nas três primeiras séries do Ensino Fundamental,

deve-se priorizar o conhecimento de si, das referências imediatas do círculo pessoal, da noção de comunidade e da vida em sociedade. Noutras palavras, deve-se iniciar o Ensino de História no Ensino fundamental com a História local.

Não obstante, o Ensino de História local deve ser feito de maneira contextualizada. Para que o aluno entenda a História da sua família, do seu bairro, da sua comunidade e da sua cidade, é necessário entender os contextos históricos para suas formações. Nesse sentido, a metodologia da Educação Patrimonial é uma ferramenta eficaz para o Ensino de História local.

Por fim, sugeriu-se a metodologia da Educação Patrimonial e dos contextos patrimoniais para o Ensino da História Local nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Este estudo concluiu-se com a sugestão de atividade prática de Educação Patrimonial sugerida por Evelina Grunberg (2007).

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. História, 2018, pp. 397-433.

GRUNBERG, Evelina. **Manual de atividades práticas de Educação Patrimonial**. Brasília, DF: IPHAN, 2007.

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.

MACHADO, Maria Beatriz Pinheiro. **Educação Patrimonial: orientações para professores do Ensino fundamental e médio**. Caxias do Sul/RS: Maneco Livr. & Ed., 2004.

MORIN, Edgard. **Os sete saberes necessários a Educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. Tradução: Catarina Eleonora da Silva e Jeanne Sawaya.

PIAGET, Jean. **Sobre Pedagogia: textos inéditos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. Tradução: Cláudia Berliner.

SOCIEDADE DAS NAÇÕES. **Carta de Atenas: conclusões gerais**. Conclusões Gerais. Outubro de 1931. 6p. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Carta%20de%20Atenas%201933.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2022.

OS DESAFIOS DO ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE QUARENTENA E O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA “MEU DIÁRIO DE QUARENTENA: A COVID-19 NO MUNDO E EU EM CASA”

Laryssa da Silva Machado¹

Introdução

O ano de 2020 foi marcado por muitas transformações sociais. Depois de décadas, a humanidade se viu obrigada a readaptar seus hábitos sociais, profissionais, de higiene, dentre outros, para se adequarem a nova realidade da COVID-19, doença que teve seus primeiros casos notificados no fim de dezembro de 2019 em Wuhan, na China e em março de 2020 já havia sido declarada pandemia pela Organização Mundial de saúde. No Brasil, a primeira notificação ocorreu em fevereiro de 2020, sendo o primeiro caso da América Latina. (BARRETO; ROCHA, 2020, p. 2).

Devido às características epistemológicas da doença, recomendou-se isolamento social, uso de máscaras e álcool em gel, além da constante higienização das mãos com água e sabão, medidas essas obrigatórias no Brasil a partir de março de 2020. Também foram fechadas fronteiras, diminuiu-se os transportes públicos e apenas serviços essenciais como farmácias, hospitais, supermercados, dentre outros, estavam permitidos. Essas medidas visavam evitar o colapso do sistema de saúde nos variados países e com isso, diminuir o número de mortes. As escolas também fecharam e, com isso, novas metodologias e estratégias de ensino tiveram que ser pensadas e desenvolvidas por ministros e secretários de educação, diretores e pedagogos escolares, e claro, pelos professores (MOREIRA et al., 2020, p. 6282).

As escolas e instituições de ensino foram os primeiros lugares afetados pelas medidas de isolamento social, isso porque são locais que confinam uma grande quantidade de indivíduos em espaços nem sempre arejados e por uma

1 Doutoranda em História pela UFES, historiadora, professora de história da rede municipal de Marataízes-ES, especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e em Educação Profissional e do Trabalho pelo IFES, mestre em História pela UFES, bolsista da Fapes, membro do Laboratório História, Poder e Linguagens e do Instituto Histórico e Geográfico de Itapemirim e Marataízes.

grande quantidade de tempo (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020, p. 2). A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) estima que estas medidas afetaram cerca de 7% da população infantil no mundo. Num de reorganizar o sistema educacional a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) apresentou um conjunto de recomendações educacionais, entre elas: redefinição dos objetivos curriculares, definindo o que realmente é importante ensinar/aprender nesse período; clarear o papel do professor no suporte à aprendizagem dos alunos ainda que a distância; garantir o suporte e apoios necessários aos estudantes e famílias vulneráveis; implementar um sistema de comunicação adaptado a cada estudante, para que se acompanhe de perto a sua aprendizagem (VIEIRA; SILVA, 2020, p. 1014).

Sendo assim, e tendo como base o artigo 205 da Constituição Federal que garante a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família (BRASIL, 1988), legislações que possibilitavam o retorno às atividades curriculares, porém em domicílio, foram publicadas no Brasil. A Portaria do Ministério da Educação nº 343 de 17 de março de 2020 dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digital. Já a proposta de parecer do Conselho Nacional de Educação de 20 de março de 2020 fala sobre a reorganização dos calendários escolares e realização de atividades não-presenciais, e em 28 de abril de 2020 o mesmo conselho aprova as Diretrizes para as escolas com orientações para as instituições de educação básica e superior brasileiras (BARRETO; ROCHA, 2020, p. 5-6).

No Espírito Santo, estado da federação onde o projeto foi aplicado, após o decreto nº 4593-R, de 13 de março de 2020, que decretava estado de emergência em saúde pública no estado, publicou-se em 17 de março o decreto nº 4597-R que suspendia as aulas presenciais nas instituições de educação básica e superior capixabas e em 21 de março o Conselho Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo (CEE-ES) autorizou o regime emergencial de aulas não presenciais. Em 02 de abril a Secretaria de Estado da Educação (SEDU) instituiu o Programa EscoLAR por meio da Portaria Nº 048-R, com objetivo de incentivar a oferta de Atividade Pedagógica Não Presencial (APNP), através de metodologias inovadoras e uso de tecnologia (ESPÍRITO SANTO, 2020).

Em Marataízes, município onde o projeto foi realizado e que pertence a rede de ensino do estado do Espírito Santo, seguindo as orientações do MEC e da SEDU, o decreto nº 672 de 16 de março de 2020 suspendiam as aulas presenciais e em 18 de abril cria a plataforma digital “Conectados pela Educação” para viabilizar a educação remota municipal. Já em 12 de maio o Diário Oficial do município publicou a Portaria nº 63, onde se estabelecia as diretrizes para o programa municipal “Conectados pela Educação”, onde as resoluções para a educação remota foram publicadas (MARATAÍZES, 2020).

Na portaria, art. 2º, dizia que as equipes administrativa e pedagógica da escola deveriam elaborar um plano de ação para o ano de 2020. Assim sendo, a Escola Municipal de Ensino Fundamental “José Marcelino” construiu seu documento e na disciplina de História, como atividade colaborativa do plano de ação, foi elaborado o projeto “Meu Diário de Quarentena: corona-vírus no mundo e eu em casa”. O presente artigo pretende apresentar este projeto, seus objetivos, metodologias e etapas, bem como os resultados obtidos. Em um ano tão conturbado quanto 2020, repensar a prática historiográfica bem como o ensino de história foram desafios importantes a historiadores e professores de história do Brasil e do mundo. Assim, mais que viver um evento histórico, fez-se importante conscientizar os alunos sobre isso e, como os eventos que eles estavam vivendo, com suas famílias em suas casas, não eram isolados, mas parte de um acontecimento global.

O Projeto “Meu Diário de Quarentena”: descrição, contextualização, objetivos, metodologias e etapas

Assim que as normativas de fechamento das instituições de ensino foram publicadas, profissionais da educação e, principalmente professores de todas as partes do mundo, começaram a repensar suas práticas pedagógicas. Os desafios que viriam pela frente iam além da distância causada pelo distanciamento social. Envolviam questões de saúde, sociais, emocionais muito complexas, tanto para os docentes quanto para os alunos. Paulo Freire distingue as formas de pensar e, para ele “o pensar certo é crítico e esperançoso diante do futuro, pois não se fecha diante das condições históricas que nos desumanizam” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 37).

Era preciso pensar de forma esperançosa e em estratégias que fossem além do que estava estabelecido no currículo ou nas normativas propostas pelo ministério e secretarias de educação. Como professora de história e historiadora, era preciso aproveitar a oportunidade: quando vivenciamos um evento histórico global tão de perto? Nas últimas décadas, inúmeros eventos ocorreram, mas nunca um que afetasse o grande empresário burguês, os principais líderes políticos mundiais e meus alunos que moram na favela.

Como professora e historiadora freiriana pensei de forma esperançosa e elaborei o projeto *Meu Diário de Quarentena: o corona-vírus no mundo e eu em casa*. “Uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política, séria e correta, é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer [...]” (FREIRE, 1992, p. 6). Ainda que o evento vivido fosse trágico, uma pandemia mundial que ceifaria milhares de vidas, e que poderia incluir a minha, dos meus colegas, as deles próprios e de nossos familiares, era preciso aproveitar a oportunidade não só de

trabalhar a vivência de um evento histórico, bem como conscientizá-los de medidas que deveriam ser tomadas para diminuir a propagação do vírus.

A ideia central era desenvolver nos alunos o pensamento crítico de que eles vivenciavam e participavam de um evento histórico que há décadas não acontecia com a humanidade. Eles então deixariam de ser meros expectadores históricos e poderiam ser atores desse evento. O objetivo principal do projeto era “desenvolver a capacidade crítica dos alunos em relação aos eventos do cotidiano, tendo como marco principal a Pandemia da doença COVID-19 que mudou o cotidiano de vários países. Os alunos deverão observar e analisar os fatos relacionados a pandemia, tanto no cotidiano deles e de suas famílias, quanto na cidade, estado, país e mundo”. Já os objetivos específicos eram:

- Observar as transformações no cotidiano decorrentes da pandemia da COVID-19, tanto pessoal e local, quanto no país e no mundo;
- Descrever como tem sido os dias de quarentena em um diário;
- Analisar dados, textos, notícias sobre a doença e sobre a mudança de rotina;
- Analisar as mudanças ocorridas no mundo como consequência da pandemia;
- Destacar a importância da OMS no combate as doenças e na proteção a vida;
- Observar o crescimento da produção e divulgação de *fake News* sobre o assunto, bem como a produção de conteúdo digital: memes, charges etc.
- Analisar outras doenças que assolaram o mundo em outros momentos da história.

As metodologias empregadas foram: vídeo aulas explicativas; atividade em pdf, jpg ou xerocopiadas; registro em diário; análise de textos, notícias etc.; pesquisa em telejornais, jornais virtuais, jornais impressos, livros, blogs e outros mecanismos de informação; produção de comentários de opinião sobre o projeto e a pandemia. Apesar do projeto estar escrito e no papel contemplar estratégias que abarcavam, se não todos, uma grande quantidade de alunos, na vida real não foi tão fácil assim.

O Projeto foi elaborado para ser executado na EMEF “José Marcelino”, colégio mais antigo do município de Marataízes e o maior em tamanho e número de alunos da rede municipal. A escola localiza-se no bairro da Barra do Itapemirim, bairro mais antigo do município, onde se localiza a foz do Rio Itapemirim e o Porto da Barra, que já foi um dos mais importantes do Espírito Santo no século XIX (MACHADO; MACHADO, 2020, p. 257). A comunidade que a escola recebe é mesclada e estudam no mesmo horário os filhos de funcionários públicos, comerciantes, políticos e moradores das comunidades carentes, filhos de pais desempregados, beneficiários dos programas de assistência

do governo, muitos envolvidos em crimes e práticas ilícitas, além dos alunos que não conheceram ou vivem com seus pais, moram com avós, tios, irmãos, ou outros responsáveis, ou são assistidos pela casa de passagem do município.

A heterogeneidade da comunidade escolar foi refletida de forma gritante no contexto da pandemia. As atividades remotas eram passadas aos alunos em grupos de WhatsApp, a princípio a ferramenta mais democrática encontrada. As vídeo aulas eram gravadas e postadas no YouTube na crença que um número grande de alunos assistiria. Mas logo apareceram os problemas: muitas famílias tinham mais de um aluno matriculados nas escolas municipais e as vezes não tinham celular ou tinham apenas um aparelho para atender todas as crianças estudantes. O pacote de internet nem sempre permitia que downloads fossem realizados. Em muitas famílias os responsáveis voltaram a trabalhar muito antes dos alunos retornarem as aulas presenciais e os aparelhos telefônicos só ficavam disponíveis a noite. Muitas famílias tiveram entes queridos vítimas de COVID-19, alguns faleceram, outros ficaram com sequelas, mas a mudança drástica de rotina tornou as aulas online um problema para a escola e para os responsáveis.

Era preciso pensar em novas estratégias de alcançar o maior número de estudantes possíveis. Além das atividades disponibilizadas nos grupos de WhatsApp e no sistema da secretaria de educação “Conectados pela Educação”, também passou a ser disponibilizado aos alunos que não conseguiam acompanhar essas ferramentas, apostilas com as atividades quinzenais preparadas pelos professores. Devido a esses problemas de contexto social e familiar dos alunos, além das mudanças drásticas de rotina que todos os envolvidos no processo sofreram, a escola decidiu que as atividades seriam quinzenais.

Assim, foi elaborado um cronograma onde as atividades do projeto “Meu Diário de Quarentena” seriam enviadas junto com as atividades do conteúdo curricular de história. Essas atividades chegavam até os alunos por PDF, JPG ou apostilas xerocopiadas. O cronograma foi dividido em 4 etapas, sendo elas verificadas na tabela 01 a seguir:

TABELA 01: CRONOGRAMA DE ATIVIDADES DO PROJETO

<i>ETAPA</i>	<i>DATA</i>	<i>SEMANAS</i>	<i>DESCRIÇÃO</i>
1ª etapa	04/05 à 18/05	4 semanas	Apresentação do projeto, produção do diário, análise de textos e imagens
2ª etapa	01/06 à 13/07	8 semanas	Análise de informações- COVID-19: Mundo, Brasil, Espírito Santo, Marataízes
3ª etapa	27/07 à 24/08	6 semanas	Consequências da Pandemia no Brasil e no Mundo
4ª etapa	07/09 à 30/11	14 semanas	Pandemias ao longo da História

Fonte: Elaboração própria

A seguir serão analisadas cada uma das 4 etapas do projeto e ao final do artigo as opiniões dos alunos sobre as atividades desenvolvidas também serão analisadas.

1ª etapa: Apresentação do projeto, produção do diário, análise de textos e imagens

A primeira etapa de projeto foi desenvolvida nas quinzenas entre 04 a 15 de maio e 18 a 29 de maio. Foram propostas duas atividades. Após a apresentação do projeto e explicação das atividades em vídeo-aula, os alunos deveriam elaborar um diário de quarentena, com descrições contínuas dos dias que estavam isolados. Foi trabalhado o Diário de Anne Frank (2016) e comparado a rotina do isolamento que estavam vivendo com o que a personagem do livro vivenciou ao se esconder do exército nazista.

Também deveriam confeccionar uma “capsula do tempo”, onde anotariam informações importantes como: informações pessoais, com quem estavam passando os dias de quarentena, como se sentiam naqueles dias, o que aprenderam com aquela experiência, coisas que fez naqueles dias e as coisas que gostariam de fazer quando o isolamento acabasse, o que comemoraram e o que de ruim aconteceu com eles ou com algum ente querido. Muitas respostas vieram com notícias de falecimento de familiares ou amigos vítimas da COVID-19.

Na segunda quinzena as atividades trabalhadas foram analisadas textos, imagens e notícias sobre o assunto. O objetivo era fazer com que eles refletissem sobre a importância do isolamento social e das medidas de higiene para conter o avanço da doença. Também era importante que eles se percebessem como sujeitos que estavam vivenciando um momento histórico ímpar.

2ª etapa: Análise de informações- COVID-19: Mundo, Brasil, Espírito Santo, Marataízes

A segunda etapa foi trabalhada em 4 quinzenas. A primeira atividade entre 01 e 12 de junho, a segunda entre 15 e 26 de junho, a terceira entre 22 de julho e 03 de julho e a quarta entre 13 e 24 de julho. Foram analisados dados da COVID-19 em vários lugares: no mundo, no Brasil, no Espírito Santo, na região sul capixaba e em Marataízes. Eles deveriam construir “Linhas do Tempo” em que apresentariam a trajetória da doença nos respectivos lugares.

Na linha do tempo mundial, eles deveriam coletar e analisar os dados de como e onde a doença começou, como se espalhou, continentes atingidos em ordem cronológica, os 10 países que apresentavam o maior número de casos naquela data. No Brasil, a linha do tempo apresentou o local e data do primeiro caso, regiões onde apareceram os casos em ordem cronológica e os 10 estados brasileiros que apresentavam o maior número de casos no período.

A terceira atividade trouxe dados sobre o Espírito Santo. Eles deveriam

encontrar qual a cidade capixaba onde apareceu o primeiro caso da doença e a data dele. Também teriam que pesquisar os 10 municípios espírito-santenses com o maior número de contaminados por COVID-19. Por fim, foi proposto a construção da linha do tempo da região sul capixaba e de Marataízes. Sendo um município pequeno, era importante que os alunos percebessem que, os casos de COVID-19 nos municípios vizinhos afetavam diretamente os infectados em Marataízes. Assim, pesquisaram os números de infectados nos 10 municípios próximos e os casos em Marataízes, com destaque aos bairros com maior número de doentes e uma comparação entre os números da área rural e urbana do município.

3ª etapa: Consequências da Pandemia no Brasil e no Mundo

Após o levantamento de dados de forma decrescente, era preciso que os alunos pensassem nas consequências sociais, econômicas e ambientais de uma pandemia. Muito mais que números e estatísticas, uma doença global que modificou a rotina de praticamente todas as pessoas do planeta repercute em muitos aspectos que vão além das questões de saúde pública. Também analisaram as consequências das *Fake News*, a importância da OMS e doenças que assolaram a região sul capixaba ao longo da história. Essa etapa foi realizada em 4 quinzenas, sendo as atividades desenvolvidas entre 27 de julho e 04 de setembro (1ª: 27/07 a 07/08; 2ª 10/08 a 21/08; 3ª 24/08 a 04/09).

Na primeira atividade dessa etapa os alunos deveriam analisar notícias sobre os efeitos sociais, econômicos e ambientais da pandemia no Brasil e no mundo. Na segunda atividade as reflexões foram a respeito de como as *Fake News* atrapalharam nas informações sobre a doença. Também analisaram a paralisação de eventos religiosos, esportivos e artísticos e de como esses segmentos reinventaram sua forma de produção através das *lives*.

Na terceira quinzena dessa etapa as atividades foram sobre as mudanças sociais ocorridas no mundo a partir da 2ª Revolução Industrial e como a Globalização aproximou os continentes ao mesmo tempo em que espalhou os problemas locais de cada país pelo mundo. Também deveriam pesquisar sobre a fundação da Organização Mundial de Saúde (OMS), doenças que combateu desde sua criação, suas principais iniciativas, e como o mundo foi transformado a partir do surgimento dessa instituição.

4ª etapa: Pandemias ao longo da História

Por fim, a última etapa trabalhou doenças que assolaram a humanidade ao longo da história. Doenças assolam a humanidade desde sua existência. Como a muitos anos não vivenciávamos uma doença com tantos efeitos e restrição como a COVID-19, é comum pensarmos que esse evento é único e o pior já

existente, quando na verdade doenças epidêmicas e pandêmicas são comuns na história da humanidade. Amélia Ricon Ferraz (2020), em seu artigo *As grandes Pandemias da História* apresenta as várias doenças que assolaram as civilizações desde a Antiguidade até os dias de hoje.

Com base nesse texto e no artigo adaptado *A década de 1850 e as epidemias que assolaram Itapemirim-ES* (MACHADO, 2020), os alunos analisaram várias catástrofes de saúde pública em 7 quinzenas, de 08/09 a 04/12 (1ª: 08/09 a 18/09; 2ª 21/09 a 02/10; 3ª 05/10 a 16/10; 4ª 19/10 a 30/10; 5ª 03/11 a 13/11; 6ª 16/11 a 27/11; 7ª 30/11 a 11/12). A tabela 2 a seguir apresenta as doenças trabalhadas e os períodos em que elas ocorreram.

TABELA 02: CRONOGRAMA DE ATIVIDADES DO PROJETO		
DOENÇA	PERÍODO	QUINZENA
Doenças de Itapemirim	Século XIX	01
Peste de Atenas	430 - 426 a.C.	02
Peste Antonina	165-180	
Peste de Justiniano	542-750	
Lepra	Surto do séc. XI ao séc. XIV	03
Peste Negra	1348-1351	
Escrófula	Surto medievais e do séc. XVI ao séc. XVIII	04
Sífilis	Surto do séc. XVI ao séc. XVIII	
Gripe, Varíola, Malária, Febre Amarela e Sarampo nas Américas	Surto do séc. XVI ao séc. XVIII	
Tuberculose	Surto do séc. XVII ao séc. XX	05
Cólera	1832-1860	
Peste Bubônica	1899	
Gripe Espanhola	1918-1920	06
HIV	1980 -?	
SARS	2002-2004	
MERS	2012 -?	
Dengue	1780 - ?	07
Zika	2007-?	
Ébola	1995 - ?	

Fonte: Machado, 2020; Ferraz, 2020.

Na primeira quinzena foi analisado um texto que trabalha as doenças ocorridas em Itapemirim, isso porque, no século XIX Marataízes ainda não havia sido emancipada e pertencia a Itapemirim. Além do texto, foi gravada vídeo-aula expositiva. Nas demais quinzenas, os alunos também analisaram textos sobre as causas

e consequências dessas doenças nos respectivos períodos que ocorreram.

Amélia Ferraz (2020) descreve que, ao longo da história, os seres humanos arranjaram inúmeras concepções explicativas para as doenças que apareciam: punitiva, causada por uma força do mal; materialista, causada por uma aderência material externa, dinamista, transmitida por força divina; demoníaca, causada por intervenção espiritual maligna, dentre outras. Geralmente aparecia após um período de tranquilidade e causava um terror coletivo, chamado de “Praga” ou “Peste” e demonstrava a fragilidade das pessoas.

Interessante perceber que, em todas as épocas, o medo e as incertezas em relação a doença marcam a vida das pessoas. Ao analisar essas moléstias históricas os alunos puderam observar que a COVID-19 é mais uma de muitas doenças que já apareceram e que ainda irão aparecer, talvez não mais na nossa época, mas com certeza no futuro. Ter essa percepção de passado, presente e futuro é uma dimensão importante para os alunos, principalmente em tempos de crise, como esse.

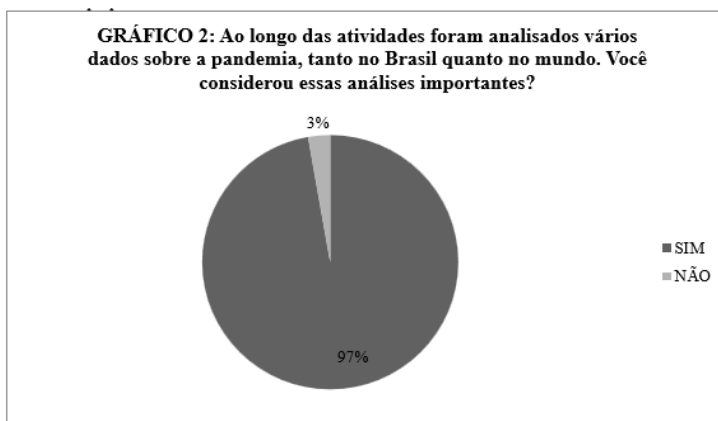
Pesquisa de opinião sobre o projeto “Meu Diário de Quarentena”

Como última atividade do projeto, na penúltima semana de aula (11/12 a 15/12), foi enviado aos alunos uma pesquisa qualitativa sobre os resultados do projeto. Apesar do quantitativo alto de alunos, aproximadamente 380 entre 14 turmas de 6º, 7º e 8º anos (6 turmas de 6º ano, 4 turmas de 7º ano e 4 turmas de 8º ano), apenas 36 estudantes devolveram a pesquisa respondida. Essa baixa nas respostas se dá por vários motivos: a desmotivação de muitos alunos com o ensino EAD, a falta de acesso às aulas virtuais (a maioria dos alunos da escola faziam as atividades por apostila), e o fato do ano letivo estar as portas de se encerrar.

Mesmo com a baixa devolução é possível ter uma dimensão da opinião deles sobre o projeto trabalhado. Na pergunta do Gráfico 1: *Você considerou importante as atividades do projeto “Meu Diário de Quarentena”*, 32 alunos responderam que SIM e 4 responderam NÃO. Já em relação a pergunta do Gráfico 2, *Ao longo das atividades foram analisados vários dados sobre a pandemia, tanto no Brasil quanto no mundo. Você considerou essas análises importantes?* As respostas foram: 35 marcaram SIM e somente 1 NÃO. Ou seja, apesar de quatro estudantes não acharem o projeto importante, apenas 1 não considerou as análises dos dados sobre a pandemia relevantes.

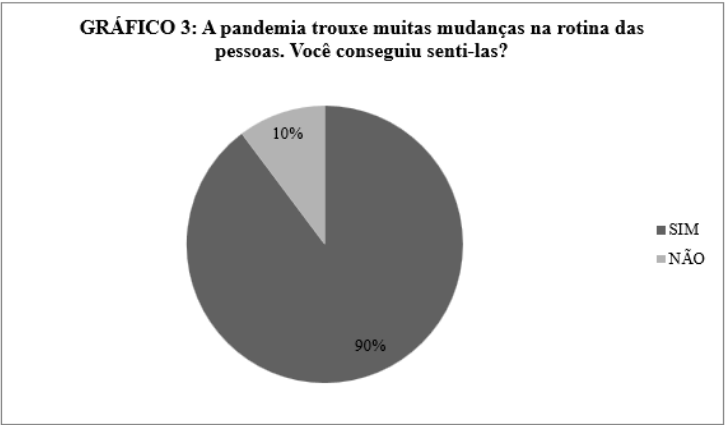


Fonte: Autoria própria

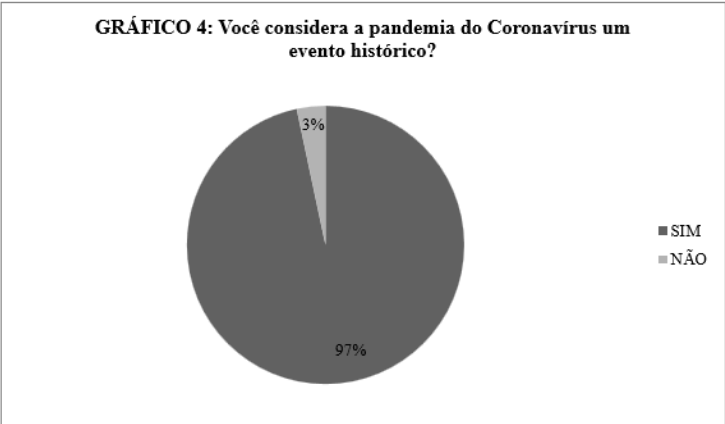


Fonte: Autoria própria

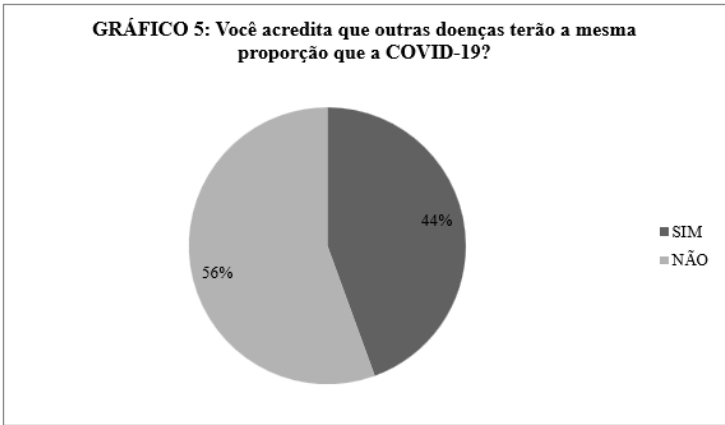
A pergunta do Gráfico 3 questionava as mudanças no cotidiano causadas pela COVID-19: *A pandemia trouxe muitas mudanças na rotina das pessoas. Você conseguiu senti-las?* 35 alunos responderam SIM e apenas 1 NÃO. Na pergunta do Gráfico 4, *Você considera a pandemia do Coronavírus um evento histórico?* 29 marcaram SIM e 7 NÃO. Quanto a pergunta do Gráfico 5: *Você acredita que outras doenças terão a mesma proporção que a COVID-19?* 20 alunos responderam NÃO e 16 assinalaram SIM. Apesar dos mesmos sentirem as mudanças causadas pela doença, alguns não conseguiram observar que ela se trata de um evento histórico e nem acreditam que outra doença nesse nível alcance a humanidade novamente.



Fonte: Autoria própria



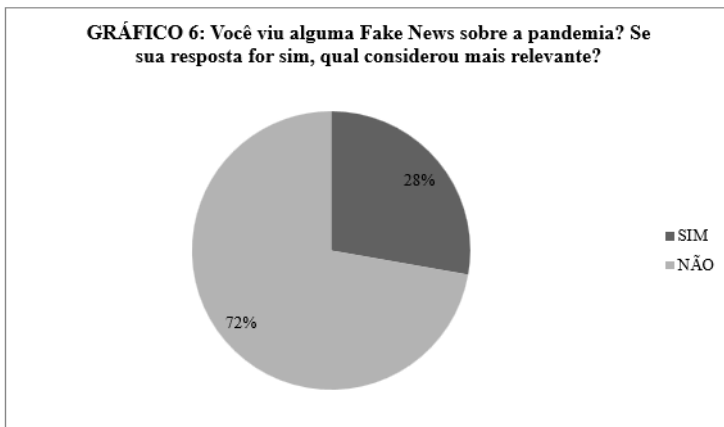
Fonte: Autoria própria



Fonte: Autoria própria

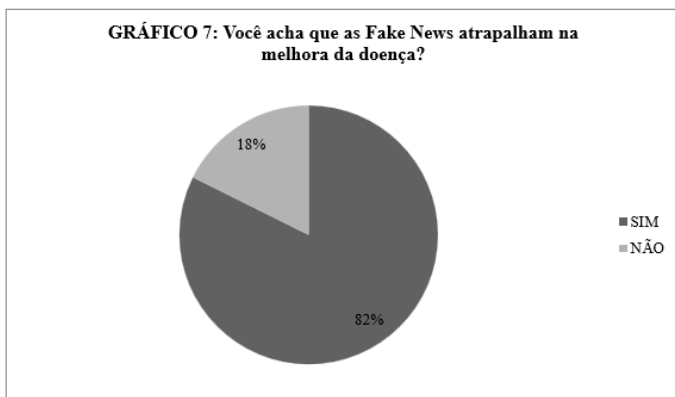
As perguntas dos Gráficos 6 e 7 falavam sobre *Fake News*, um dos maiores problemas da COVID-19. O Instituto Butantan² e a Fiocruz³, duas das principais instituições em saúde pública no Brasil, disponibilizam em suas páginas conteúdo sobre as mentiras contadas sobre a pandemia. O problema da desinformação é tão grande que a OMS considera o problema como infodemia (FALCÃO; SOUZA, 2021, p. 64). A OPAS (Organização Pan-Americana de Saúde) e a OMS “afirmam que a infodemia pode agravar ainda mais a pandemia [...] pode fazer com que as pessoas se sintam ansiosas, deprimidas, sobrecarregadas, emocionalmente exaustas e incapazes de atender a demandas importantes” (FALCÃO; SOUZA, 2021, p. 64).

Na pergunta número 6: *Você viu alguma Fake News sobre a pandemia? Se sua resposta for sim, qual considerou mais relevante?* 10 responderam SIM e 26 NÃO. Entre os comentários mais relevantes estavam: “dizer que o isolamento é ineficaz e que 80% ou 90% da população é imune a COVID-19”, “tem gente falando que vinagre ajudava a proteger da COVID-19”, “tomar chá ou remédios fica imune”. Já na pergunta 7: *Você acha que as Fake News atrapalham na melhora da doença?* 28 marcaram SIM e 6 NÃO. Apesar da maioria achar que não tiveram contato com *fake news*, eles têm consciência dos males que as notícias falsas trazem para a sociedade.



Fonte: Autoria própria

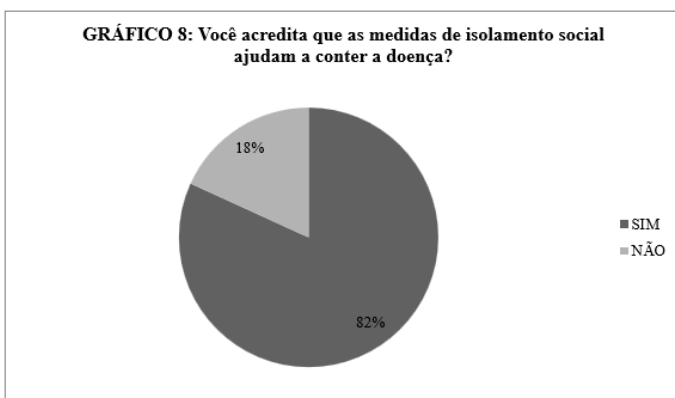
- 2 Além da COVID-19, enfrentamos outra epidemia: a de fake news; saiba como se proteger desse “vírus”. *Notícias falsas podem até confundir, mas há formas de questionar a veracidade e a qualidade de seus conteúdos.* Disponível em: <https://butantan.gov.br/bubutantan/alem-da-covid-19-enfrentamos-outra-epidemia-a-de-fake-news-saiba-como-se-proteger-desse-%E2%80%9Cvirus%E2%80%9D>
- 3 10 fake news que você precisa conhecer sobre a COVID-19. Disponível em <http://informe.ensp.fiocruz.br/noticias/48548>



Fonte: Autoria própria

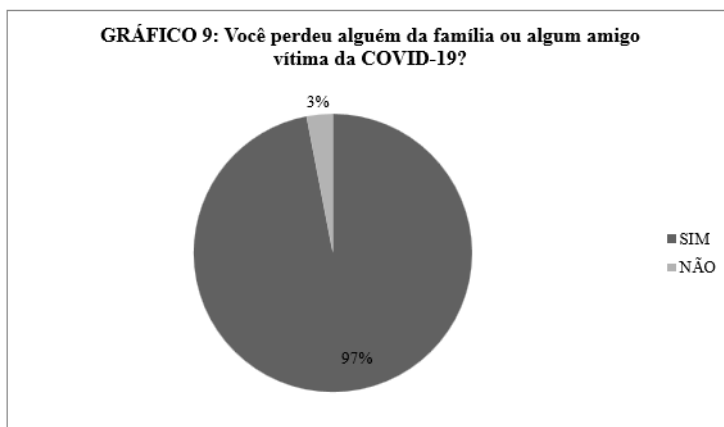
A pergunta Gráfico 8, *Você acredita que as medidas de isolamento social ajudam a conter a doença?* Teve como resultado: SIM 27 e NÃO 6. Já a questão do Gráfico 9, *Você perdeu alguém da família ou algum amigo vítima da COVID-19? Quem?* 32 responderam SIM e apenas 1 NÃO. Entre os entes perdidos estão, tios e tias, padrinhos e madrinhas e professores⁴. A décima pergunta era: *Você ou alguém da sua casa tiveram a doença?* 11 assinalaram que SIM e 24 NÃO.

Na última pergunta, do Gráfico 10 com alternativas *Pra você o fato de estudarmos o assunto e outras doenças que foram epidemias ao longo da história, ajuda a entender melhor o que estamos vivendo?* 27 responderam SIM e 3 NÃO. Entre os comentários dos alunos estão: “*assim podemos nos informar para doenças mais perigosas*”, “*eu fiquei sabendo muitas coisas doenças com a ajuda do projeto e pude saber várias outras coisas sobre a COVID-19 em vários países*”, “*importante para ficar sabendo do que está acontecendo e do que aconteceu*”.

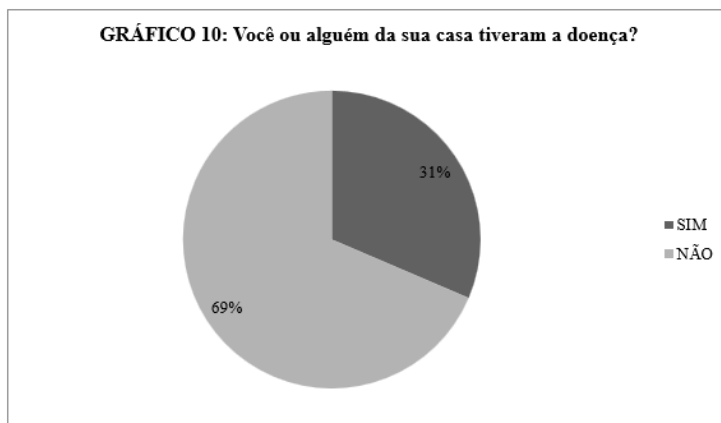


Fonte: Autoria própria

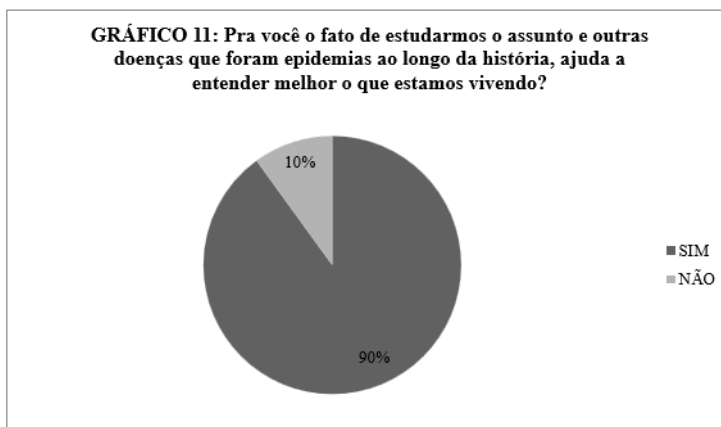
4 No ano de 2020 a Escola José Marcelino teve duas perdas relevantes por COVID-19, que foram as professoras Maria de Fátima Amorim Gomes e Valéria Marvila.



Fonte: Autoria própria



Fonte: Autoria própria



Fonte: Autoria própria

Na última pergunta, do Gráfico 11, os alunos deveriam partilhar suas experiências nesse período de pandemia. *Escreva agora o que você achou do projeto, como foi seu ano letivo com ensino remoto, quais suas maiores dificuldades, e o que você espera para o ano de 2021.* Muitos alunos relataram suas opiniões sobre as aulas remotas, a vontade de retornar ao presencial (que só ocorreu no fim de 2021) e as dificuldades enfrentadas por estudarem sozinhos. Além da ausência dos professores, que dão suporte pedagógicos, os alunos sentiam falta dos outros colegas. A convivência em sala de aula é importante para o ensino-aprendizagem e não pode ser descartada. Abaixo estão alguns relatos:

“Eu achei que o projeto me ajudou bastante a saber sobre todas as doenças históricas e sobre a pandemia da COVID-19. Eu pude ficar sabendo do total de pessoas que foram infectadas, mortas e curadas durante o ano. Esse ano foi difícil se adaptar a aula online, pois não é a mesma coisa que ter a presença dos professores e alunos, nem todo mundo tem internet em casa para participar delas. Uma das maiores dificuldades foi se adaptar a essa nova rotina da pandemia, é ruim ficar sem ver quem amamos e ficar de isolamento. Eu espero que 2021 já tenha a vacina para o coronavírus e que todos possamos voltar a vida normal. A COVID-19 passou a ser mais uma doença histórica de muitas que já aconteceram no mundo”;

“O projeto foi muito bom. Acabamos conhecendo outras pandemias. O ensino foi difícil porque não tinha professores presentes. Espero que em 2021 o vírus acabe e voltamos para a escola e retornamos as atividades de antes”;

“Foi legal e um pouco chato, mas ok. A dificuldade é que é mais puxado a aula online. Eu espero que em 2021 seja melhor, que nós possamos voltar a estudar na escola”;

“O projeto me ajudou a entender muitas coisas sobre as doenças. Esse ano letivo foi muito diferente, sem a presença dos professores para acompanhar as dificuldades dos alunos. Espero que em 2021 seja um ótimo ano letivo para ter um aprendizado melhor que esse do ano de 2020.”;

“O projeto “meus dias de quarentena” foi de grande importância pois, além de estudarmos a matéria escolar pude entender melhor tudo que está acontecendo no Brasil e no mundo com a pandemia no novo coronavírus. O ano letivo de 2020 foi um ano diferente e difícil em relação ao meu aprendizado pois, mesmo tendo acesso aos recursos como internet e computador, não foi fácil aprender toda a matéria ensinada. Espero que o ano de 2021 seja diferente de 2020, que surja a nova vacina para que possamos voltar a viver novamente sem medo”.

Os relatos acima falam não apenas da importância do projeto, mas como os alunos se sentiram em relação a ausência da escola e dos professores no cotidiano da aprendizagem. Ter acesso ao computador e a internet não é garantia que o estudante irá compreender e absorver o conteúdo necessário a sua aprendizagem. As dificuldades relatadas são apenas algumas das vivenciadas por

estudantes nesse período. Esses depoimentos, por exemplo, são dos alunos que tinham internet e aparelho celular para enviar as atividades. Os outros alunos não compartilharam suas respostas, muitos por não possuírem esses recursos.

Considerações finais

A pandemia da COVID-19 transformou a rotina de todos. E os estudantes das escolas do mundo todo estão entre o grupo que mais sentiram as mudanças sociais causadas pela doença. As aulas online, desafiadoras, podiam ser apenas conteudistas, ou poderiam trazer novidades que interessassem aos alunos. E o projeto “Meu Diário de Quarentena” procurou ser algo que fizesse diferença na aprendizagem dos alunos “Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica” (FREIRE, 1992, p. 6).

Doenças assolam a humanidade desde sempre. Sentimentos de medo angustia, ansiedade, acompanham homens e mulheres que enfrentaram esses problemas. Portanto, é preciso encontrar estratégias que ajudem a enfrentar esses problemas, e a escola é um importante veículo nesse sentido. O ensino de história tem o poder de revelar aos alunos acontecimentos semelhantes do passado e fazê-los refletir sobre possibilidades no presente e para o futuro. Para isso, é preciso que o professor abra seus olhos as possibilidades que a História tem.

A pandemia da COVID-19, como outras que ocorreram anteriormente, transformou a realidade da humanidade. Mostrou que seres humanos, apesar de dominarem a natureza e a destruírem, ainda são parte dela, vulneráveis, e mesmo com toda a tecnologia produzida se curvam diante de uma pandemia.

Do passado ao presente, constata-se que há sentimentos e ações que são transversais à existência humana como a surpresa, o desconhecimento, o medo, a desconfiança do Outro, o estigma individual e coletivo. Claramente se compreende que as vulnerabilidades criadas pelo homem fazem a natureza e a dimensão das repercussões. Na era da globalização, as facilidades de mobilidade explicam a propagação rápida a uma escala mundial. Os micróbios derrubaram impérios, impulsionaram outros e estiveram subjacentes às grandes transformações econômicas e sociais. Afirmaram-se valiosos instrumentos de poder político. Foram mais mortíferos que quaisquer armamentos bélicos em tempo de guerra (FERRAZ, 2020, p. 15).

Portanto, trabalhar esses assuntos nos conceitos de aula remota, além de um desafio, mostrou-se uma oportunidade. Mesmo com todos os percalços que a educação em tempos de isolamento social apresentou, o projeto serviu para instigar os alunos, mostrar que eles são sujeitos da história e não meros expectadores, que os problemas que eles vivem em Marataízes-ES também está sendo sentido e vivenciado em vários cantos do mundo e que outras crianças semelhantes a eles também sentiram e vivenciaram coisas parecidas em séculos atrás.

Referências

- BARRETO, Andreia Cristina Freitas, ROCHA, Daniele Santos. COVID 19 e Educação: resistências, desafios e (im)possibilidades. **Revista Encantar – Educação, Cultura e Sociedade**. Bom Jesus da Lapa, v.02, p.01—11, 2020. Disponível em <https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8480>. Acesso em 01 abr. 2022.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988.
- ESPÍRITO SANTO. **Plano de retorno às aulas presenciais da rede pública estadual de ensino do Espírito Santo**. Vitória, 2020. Disponível em <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/EscoLAR/PLANO%20DE%20RETORNO%20final.pdf>. Acesso em 03 abr. 2022.
- FALCÃO, Paula; SOUZA, Aline Batista. Pandemia de Desinformação: as *fakes news* no contexto da COVID-19 no Brasil. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde**. Rio de Janeiro, v. 15, n.1, p.55-71, 2021. Disponível em <https://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/2219/2416>. Acesso em 05 abr. 2022.
- FERRAZ, Amélia Ricon. As grandes Pandemias da História. **Revista Ciência Elementar**, V8, n.02, 2020. Disponível em <https://rce.casadasciencias.org/rceapp/pdf/2020/025/>. Acesso em 01 abr. 2022.
- FRANK, Anne. **O Diário de Anne Frank**. Rio de Janeiro: Record, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- MACHADO, Laryssa da Silva. A década de 1850 e as epidemias que assolaram Itapemirim-ES. **Revista Hydra**. V. 4, n. 8, set. 2020. Disponível em https://www.academia.edu/46943422/A_D%C3%89CADA_DE_1850_E_AS_EPIDEMIAS_QUE_ASSOLARAM_ITAPEMIRIM_ES_THE_DECADE_OF_1850_AND_THE_EPIDEMICS_THAT_AFFECTED_ITAPEMIRIM_ES. Acesso em 04 abr. 2022.
- MACHADO, Laryssa da Silva; MACHADO, Lucas da Silva. A desobediência a lei Eusébio de Queirós: o caso de Itapemirim-ES. **Faces de Clío**. V.6, n.11, jan/jun 2020. Disponível em https://www.academia.edu/47226332/Di%C3%A1logos_transatl%C3%A2nticos_rela%C3%A7%C3%B5es_e_din%C3%A2micas_entre_Portugal_%C3%81frica_e_Am%C3%A9rica_s%C3%A9culos_XVII_XIX_FACES_DE_CLIO. Acesso em 02 abr. 2022.
- MARATAÍZES. **Decreto nº 672 de 16 de março de 2020**. Marataízes-ES, 2020. Disponível em <https://www.marataizes.es.gov.br/uploads/filemanager/DECRETOS%20COVID-19/672%20SUSPENS%C3%83O%20DAS%20AULAS.pdf>. Acesso em 03 abr. 2022.
- MARATAÍZES. **Conectados pela Educação**. Marataízes-ES, 2020. Disponível em <https://www.marataizes.es.gov.br/noticia/ler/3033/conectados-pela-edu>

cacao. Acesso em 03 abr. 2022.

MARATAÍZES. **Diário Oficial do Município de Marataízes – Estado do Espírito Santo**. Marataízes-ES, 2020, ano XV, nº 2998 de 12 de maio de 2020. Disponível em https://www.marataizes.es.gov.br/uploads/diario_oficial/diario-oficial-n-2998-12-05-2020-1589317113.pdf. Acesso em 03 abr. 2022.

MOREIRA, Maria Eduarda et al. Metodologias e tecnologias para educação em tempos de pandemia COVID-19. **Brazilian Journal of health Review**. Curitiba, v.3, n.3, 2020. p. 6281-6290. Disponível em <https://www.brazilian-journals.com/index.php/BJHR/article/view/11584>. Acesso em 01 abr. 2022.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A Educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v.15, e2016289, p.1-24, 2020. Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/218250>. Acesso em 01 abr. 2022.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

VIEIRA, Márcia de Freitas; SILVA, Carlos Manoel Seco. A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação – RBIE**, v. 28, 2020, p.1013-1031, 2020. Disponível em <https://br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/v28p1013>. Acesso em 01 abr. 2022.

RELATO DE UMA PRÁTICA: INTERDISCIPLINARIDADE E ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM TEMPOS DE PANDEMIA EM CAICÓ/RN

Ana Laura de Souto Lira¹
Sara Evilly Souza dos Santos²

Introdução

O presente relato tem como objetivo geral apresentar as reflexões iniciais da experiência docente desenvolvida ainda na graduação, junto à disciplina Estágio Supervisionado III, no curso de Licenciatura em História – UFRN/CERES em 2020.

O Estágio Supervisionado é um cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que define que todo curso de Licenciatura deve oferecê-lo para a formação de professores que poderão atuar na rede de ensino pública ou privada de nosso país. O mesmo é uma atividade obrigatória que deve ser realizada por alunos dos cursos de Licenciatura, cumprindo uma carga horária pré-estabelecida, sob a orientação e supervisão de um Professor-Orientador e/ou profissionais credenciados pela Instituição.

Tendo por princípio a formação acadêmica e profissional do futuro professor, cabe a cada Instituição de Ensino Superior (IES) estruturar essa atividade obrigatória, sempre seguindo critérios gerais definidos pela Legislação específica e demais normas relativas emitidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Assim, o Estágio deve ser estruturado de forma a dar continuidade aos conhecimentos e habilidades adquiridas nas diversas disciplinas e atividades previamente ministradas pela Instituição de Ensino Superior (IES) a qual o aluno está vinculado.

O Estágio Supervisionado é o primeiro contato que o aluno-professor tem

1 Mestranda em História dos Sertões pelo Programa de Pós-Graduação em História do CERES/UFRN. Graduada em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: ana.laura.105@ufrn.edu.br.

2 Graduada em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: sara-santos64@outlook.com.

com seu futuro campo de atuação. Por meio da observação, da participação e da regência, o licenciando poderá refletir sobre e vislumbrar futuras ações pedagógicas.

Entretanto, esse contato acabou sendo limitado ao ambiente virtual. Dada as circunstâncias do contexto de pandemia do COVID-19, a portaria N° 544/2020 substituiu as aulas presenciais por aulas em meios digitais. Nesse sentido, o Ministério da Educação resolveu:

Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em cursos regularmente autorizados, por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 [...] No que se refere às práticas profissionais de estágios ou às práticas que exijam laboratórios especializados, a aplicação da substituição de que trata o caput deve obedecer às Diretrizes Nacionais Curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, ficando vedada a substituição daqueles cursos que não estejam disciplinados pelo CNE (BRASIL, 2020, p. 62).

Portanto, a escolha deste tema é justificada pela real necessidade de se analisar as particularidades dessa nova realidade, colocando em evidência seus pontos positivos e negativos. Diante disto, o objetivo principal deste relato é analisar os impactos da transição de um ensino presencial para o ensino remoto.

Uma das consequências dessa transição do ensino presencial para o ensino remoto foi a dificuldade em organizar um calendário de aulas que contemplasse o maior número de alunos. É importante considerar que essa modalidade de ensino é excludente, pois nem todos têm acesso aos recursos tecnológicos, como também é preciso reconhecer a situação psicológica, pois nem todos se sentiram motivados a continuar, isto inclui professores e alunos, e o número de desistentes foi alto.

Uma das estratégias encontradas para tentar evitar as desistências foi agrupar as aulas em áreas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia reunidas na área de ciências humanas) e realizar aulas interdisciplinares a partir de um eixo temático. Sendo assim, objetivamos também neste relato legitimar o papel das aulas interdisciplinares como uma estratégia eficiente no processo de ensino-aprendizagem.

A execução do estágio supervisionado converteu-se, ao final, em um relatório. A finalidade do relatório de estágio vai além do relato da experiência com a docência, da investigação e da análise de dados. É necessário que se converta em uma atividade de Pesquisa. Diante desta necessidade de transformar a prática em pesquisa é que se justifica a publicação deste relato em formato de artigo, para que seja possível superar as dificuldades encontradas ao longo do estágio, como também para favorecer a profissionalização de um futuro historiador, o professor-pesquisador.

As atividades de pesquisa podem proporcionar, ao profissional da docência, meios para a sua reflexão sobre sua prática docente e para buscar formas que o ajudem a aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho, proporcionando possibilidades de crescimento também a todos aqueles com quem trabalha (AZEVEDO, 2001). Para tanto, dialogamos com uma historiografia que repensa a função do professor como mediador, o perfil dos alunos do ensino médio e a problemática do ensino de História no atual contexto, sobretudo no que diz respeito ao ensino remoto no Brasil e ao papel da interdisciplinaridade.

Revisão de literatura

Os elementos teóricos tomados como referência para o desenvolvimento do estágio, bem como a escrita deste relato foram os escritos de Pimenta e Lima (2017a; 2017b), Caimi e Oliveira (2017) e Reis (2020).

Compreendemos o estágio supervisionado como um campo de conhecimento a partir das ideias de Pimenta e Lima (2017a). Historicamente o estágio foi colocado apenas como a parte prática do curso. Em parte, a causa desse problema está na própria composição curricular dos cursos. Segundo as autoras, “os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem” (PIMENTA; LIMA, 2017a, p. 26). Desse modo, os componentes curriculares não se preocupam em questionar que tipo de profissional quer formar. Além disso, os estágios são vistos como um gasto financeiro que precisa ser limitado.

Essa concepção de estágio não é capaz de compreender o processo de ensino e a dinâmica educacional como um todo, separando teoria e prática e deixando de fora a análise dos fatores políticos, sociais e econômicos que interferem no ambiente escolar. É preciso então partir do princípio que educar é uma prática social de intervenção na realidade social, e a escola deve ser compreendida como uma comunidade, construída pelas ações de diferentes sujeitos. O processo de ensino só pode ser compreendido de forma plena com a articulação da teoria e da prática.

Para superar a separação entre teoria e prática é preciso evidenciar que o estágio deve ser visto como uma atividade de pesquisa que busca uma aproximação crítica com a realidade profissional. É necessário, portanto, que essa aproximação tenha como objetivo transformar a realidade de ensino, buscando a emancipação. Diante disto, buscamos na realização deste estágio, nos colocar na posição de pesquisador crítico-reflexivo. Desse modo:

A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, traduz-se, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos nos quais os estágios se realizam; por outro,

e em especial, exprime-se na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhe permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam (PIMENTA; LIMA, 2017a, p. 35).

Há, portanto, uma real necessidade de diálogo entre o conhecimento pessoal e a prática educativa, para compreender os contextos e poder intervir. Muito mais do que isso, é preciso uma reformulação dos componentes curriculares, passando a ser conteúdo de todas as disciplinas ao longo do curso. Tomamos também como referência as discussões das autoras sobre identidade docente. As autoras compreendem o estágio como uma possibilidade de construção da identidade profissional docente.

Pode-se dizer que a identidade docente é construída tanto no período de formação, quanto na trajetória como profissional. Diante disto, as autoras questionam: como me construo professor (a)? E a resposta é na própria preparação e exercício do seu ofício. Sendo assim, o estágio é um espaço de construção da identidade docente, pois possibilita o contato com situações comuns da trajetória profissional: o cansaço, os desafios, o planejamento, as condições do ambiente escolar, o contato com os alunos, entre tantas.

As autoras deixam claro que a identidade docente está intrinsecamente ligada às características da sociedade em que estamos inseridos. Sendo assim, “a construção e o fortalecimento da identidade e o desenvolvimento de convicções em relação à profissão estão ligados às condições de trabalho e ao reconhecimento e valorização conferida pela sociedade à categoria profissional” (PIMENTA; LIMA, 2017b, p. 54).

Por fim, sobre os elementos que constroem a identidade docente e como ela é construída no processo de formação, ou seja, durante o curso e o estágio, as autoras consideram que:

A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica, o que põe os elementos para produzir a profissão docente, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões em um terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores (PIMENTA; LIMA, 2017b, p. 56).

Outra discussão importante para a realização deste estágio, se tratando de turmas de ensino médio, é sobre a progressão do conhecimento histórico. Sobre o tema, Caimi e Oliveira (2017) apontam que o avanço entre os níveis educativos nem sempre está em concordância com o desenvolvimento humano dos alunos

(mudanças biológicas, culturais, emocionais etc.), sobretudo quando se trata da transição entre o ensino fundamental para o ensino médio, a qual ocorre em geral na passagem da infância para a adolescência. Assim, é de suma importância considerar que a adolescência é um momento de construção da identidade, marcado por novas descobertas e novas formas de compreender o mundo.

É necessário, portanto, questionar como a lógica dos conteúdos contribui no desenvolvimento humano desses alunos e alunas. Como identificar as transformações e as contribuições que se produzem para além da escola? O primeiro passo indicado pelas autoras é compreender que a transição entre o ensino fundamental e o ensino médio deve ser, em geral, concomitante à transição da infância para a adolescência. A lógica da educação deve seguir a lógica do desenvolvimento humano, e para que haja essa conciliação, é necessário compreender as mudanças que ocorrem com os alunos, enquanto seres humanos: mudanças biológicas, sociais, culturais e emocionais.

É necessário que haja uma investigação prévia, partindo do professor para os alunos, para tentar compreender seus processos cognitivos e facilitar a intervenção docente. Diante disto, é de suma importância intensificar o debate acerca da progressão do conhecimento histórico para que a proposta do ensino fundamental não seja novamente reproduzida no ensino médio, como uma mera repetição de conteúdo.

O Ensino de História deve cumprir sua finalidade de formar o pensamento e a consciência dos sujeitos históricos, dotando-os das devidas ferramentas de análise e interpretação dos espaços e do tempo. Assim, devemos utilizar estratégias de progressão como a problematização do livro didático, a utilização de novas ferramentas didáticas, e a investigação junto aos alunos, reconhecendo o conhecimento que por eles é absorvido na escola, bem como o conhecimento prévio que cada um carrega em si.

Ademais, as contribuições de Reis (2020) estão desenvolvidas ao longo deste relato, na compreensão dos impactos da transição de um ensino presencial para um ensino remoto. São muitas as questões que precisam ser levantadas antes de considerar o ensino remoto como um avanço para a educação no Brasil. Concordamos com o pensamento de Diego dos Santos Reis (2020) ao constatar que:

A reflexão sobre a prática educativa, portanto, deve considerar a situação dos estudantes em vulnerabilidade racial/social, e buscar medidas pautadas pelo princípio de acessibilidade, pela participação conjunta da comunidade e dos profissionais da educação, em acordo com os direitos humanos. O estado de emergência atual não pode significar reforço da lógica necroliberal, que exige sacrifícios de alguns para que outros usufruam os benefícios materiais e simbólicos proporcionados aos grupos hegemônicos (REIS, 2020, p. 4).

Metodologia: relato de experiência

A experiência deste relato foi desenvolvida de forma remota através da plataforma virtual Google Meet nas turmas do ensino médio do Centro Educacional José Augusto, rede pública estadual de Caicó/RN. A escola está inserida em um território urbanizado da cidade, bairro localizado próximo ao centro, bastante acessível, dentre outros aspectos. Dispõe dos níveis de escolarização do ensino médio e técnico, respectivamente primeiro, segundo e terceiro ano.

É uma rede educacional bastante importante nesse setor, uma escola com um pouco mais de 60 anos (fundada nos anos de 1960), que marcou a trajetória estudantil de muitos estudantes da zona urbana, rural e, até mesmo, de outros municípios. Segundo dados fornecidos pela escola, a representação dos estudantes se dá através do grêmio estudantil.

A direção escolar é escolhida por eleição em biênios. Em 2020 esteve formada por duas mulheres, diretora e vice-diretora, ambas que se mostraram bastante dedicadas e abertas a receber e fazer ponte com os projetos da universidade, incluindo o estágio. O total de profissionais que atuam corresponde a vinte e quatro, destacando-se os professores e intérpretes de libras.

As dependências da escola são acessíveis aos portadores de deficiência, possui laboratório de informática, laboratório de ciências da natureza, biblioteca, sala da diretoria e sala dos professores. Carrega enquanto lema: “Transformando sonhos em Projetos de Vida”. É uma instituição que vem se destacando na cidade, tanto pelos quesitos de organização educacional, também pela oferta de curso técnico em informática, sobretudo, por inserir novas possibilidades na construção da autonomia dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Os professores costumam ofertar disciplinas eletivas, pautando recortes temáticos, propondo novos espaços na produção dos saberes. A partir da vivência dos alunos e dos professores, confere dimensões crítico-reflexivas sobre o ensino, atribuindo possíveis sentidos de superar dificuldades, de dialogar novas metodologias, ou seja, transformando a experiência tradicional em sala de aula para algo além do que é circunscrito na educação tradicional.

Os recursos tecnológicos no ensino presencial estariam pouco desenvolvidos até então no sentido de utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), embora os alunos estivessem bem presentes nas redes sociais da escola (promovendo interações com a comunidade escolar) e na utilização dos laboratórios de informática e natureza. No ensino remoto tais fronteiras mostraram-se ainda mais divergentes, tendo em vista a falta de preparação e capacitação dos profissionais em utilizarem ferramentas digitais. Aliás, através das aulas on-line ficou bastante explícito o quanto há uma enorme distância dos meios e preparação, dos profissionais e alunos.

Os aspectos pedagógicos, nesse sentido, estão pautando-se no uso das mídias sociais como meio de alcance, a exemplo do Instagram e WhatsApp, para divulgação de aulões, convites para reuniões, datas para envio de atividades e portfólios. Também como ferramenta de exposição, está sendo utilizado o ambiente virtual do Google Meet, aplicativo que se mostra com um bom potencial e que a escola conseguiu se apropriar com mais facilidade.

Em detrimento dos aspectos decorridos, a escola é bem receptiva com os projetos que são oferecidos pela universidade, no sentido de acolherem e incentivarem os professores a participarem de seleções, de estabelecerem um contexto de atuação dialogado com projetos sociais e com a comunidade estudantil. Nas observações e vivências na referida escola, no ano de 2019, foi possível perceber a presença e contribuição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), nas diversas disciplinas, desde História, Matemática e Geografia. A escola atende alunos de todos os setores da cidade e, sobretudo, estudantes de municípios vizinhos, a exemplo de Timbaúba dos Batistas, sendo parcela dos estudantes da zona urbana de Caicó.

Neste sentido, as aulas foram desenvolvidas de forma interdisciplinar: História, Geografia, Sociologia e Filosofia agrupadas em uma única aula. O primeiro momento do Estágio visava a observação de como se desenvolve o ensino de forma remota, em um ambiente virtual, de que maneira o docente (supervisor do estágio) conduz a aprendizagem e como se processa a apreensão do conhecimento pelos discentes. Objetivou também a observação e análise da interação dos alunos com os professores e dos mesmos entre si.

Devido a reorganização do calendário escolar, as aulas de ciências humanas passaram a ser realizadas em uma única semana do mês. Sendo um dia de aula para cada turma, resolvemos ficar com as três turmas do ensino médio: 1º, 2º e 3º ano. Sendo assim, as observações ocorreram nos dias 20, 21 e 22 de outubro de 2020. A aula do dia 20 de outubro para o primeiro ano, a aula do dia 21 de outubro para o segundo ano e a aula do dia 22 de outubro para o terceiro ano.

A aula expositiva interdisciplinar foi realizada via Google Meet, tendo como tema “Os ciclos econômicos do Brasil”, ministrada pelo professor Everaldo Dantas Teixeira (História e Sociologia) e João Paulo Lucena (Geografia e Filosofia).

Diante disto, é possível dizer que os professores trabalham de modo complementar, ou seja, através da interdisciplinaridade, é uma maneira de se reinventar, de se adaptar a uma nova modalidade e novos recursos pedagógicos. Nas aulas observadas, ao tratar de cada ciclo econômico, os professores ressaltaram questões que agregassem as quatro disciplinas, tornando a aula bastante interdisciplinar. Ambos utilizaram uma linguagem didática e buscaram sempre facilitar o conteúdo através do diálogo e da comparação entre o tema trabalhado e

o cotidiano dos alunos.

Sobre a participação dos alunos nas aulas de forma remota, podemos considerar que a participação foi mínima. Houve pouca presença dos alunos nas aulas e quase não há interação na modalidade on-line. As observações constataram este fator de forma muito clara. No 1º ano do ensino médio a aula iniciou com dois alunos, teve um total de nove alunos e a participação ficou restrita aos comentários de um único aluno. É preciso ressaltar que esses alunos não tiveram oportunidade de ter aulas presenciais com os professores. Por ser o primeiro ano, a relação professor- aluno ainda é pouco consolidada, principalmente pelo fato do ano letivo estar sendo desenvolvido de forma remota.

No 2º ano do ensino médio a aula iniciou e permaneceu com oito alunos, houve uma maior interação dos alunos no chat e alguns ligaram microfone, fato que pode ser explicado pela relação professor-aluno mais consolidada, ou seja, estes alunos passaram pela experiência de estudar um ano letivo com os mesmos professores na modalidade presencial, por isso há uma relação mais afetiva entre eles.

No 3º ano do ensino médio a aula iniciou com seis alunos e teve um total de nove alunos. Embora a turma também tenha demonstrado intenção em interagir, como também demonstrar maior afinidade com os professores, a aula apresentou problemas com a internet e foi quase totalmente apresentada por um único professor.

Durante o período foi realizada uma entrevista com ambos os professores abordando as seguintes questões: Como está sendo a experiência com o ensino remoto? Quais os pontos positivos e negativos nessa nova dinâmica escolar utilizando as tecnologias e mídias sociais? Como percebe que está o rendimento dos alunos? Houve mudanças? A participação no ambiente na sala de aula virtual mudou? Como têm ocorrido as avaliações? Como têm sido e estabelecido a relação professor-aluno? Houve diálogo na proposta para as aulas? Professores, alunos e direção debateram seus pontos de vista? A utilização de novas metodologias e aplicativos foi um ponto essencial para se estabelecer a exposição dos conteúdos e as reuniões escolares. Quais metodologias e aplicativos você está utilizando?

Cada um respondeu de forma subjetiva, mas é possível notar que as interpretações sobre esse momento são coletivas, ambos estão sentindo os impactos da transição do ensino presencial para o remoto. Os professores estão passando por um processo de reinvenção, difícil no começo, principalmente em relação ao domínio de novas ferramentas tecnológicas.

A interação com os alunos ainda é um processo em adaptação, pois é um momento difícil para as duas partes. O rendimento está sendo muito baixo, não sendo só uma questão de falta de interesse, mas um problema com múltiplos fatores, desde aspectos econômicos, pois muitos alunos precisaram começar a

trabalhar no horário das aulas, como também aspectos psicológicos, pois a pandemia provocou também um esgotamento psicológico particular em cada indivíduo.

Sobre os pontos positivos, citaram apenas a possibilidade de aulas interdisciplinares com a área de Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia). Já os pontos negativos, o principal é a inacessibilidade das ferramentas digitais pela maioria dos alunos, como também a instabilidade de conexão com a Internet.

Sendo assim, cabe a nós questionar: como estabelecer e conduzir essas novas relações professor-aluno? Há como definir pontos positivos nessas novas redes?

Resultados e discussões: prática docente

Sobre as intervenções, tal experiência nos conduziu a trabalhar o tema “A *Belle Époque* Brasileira: Reforma Urbana e a Vida Privada no fim do séc. XIX e início do séc. XX” nos dias 10, 11 e 12 de novembro de 2020, seguindo o mesmo esquema: cada dia para uma turma e em conjunto com os professores Everaldo Dantas Teixeira e João Paulo Lucena. Todas as aulas foram realizadas no período da tarde, tendo em média uma duração de três horas e meia (das 13:00 às 16:30). Utilizamos, como de costume, o Google Meet como plataforma de encontro e Slide para a exposição do conteúdo.

A aula foi dividida em três momentos. A princípio, para introduzir o tema o professor de filosofia evidenciou o contexto a partir do pensamento filosófico que se destacava no período. Em seguida, o professor de sociologia abordou as principais mudanças sociais relativas ao período de transição do século XIX para o século XX. Em continuidade, ministrada por nós discentes, ocorreu a aula de História que teve como objetivo geral discutir e apresentar os processos de Urbanização e Reforma Urbana no Brasil do século XIX-XX, associando as mudanças na vida privada da população brasileira e dando ênfase aos aspectos culturais e materiais de influência da *Belle Époque*.

Os objetivos específicos dessa aula foram: Localizar o tempo e espaço do tema analisado na aula (Brasil, século XIX-XX) identificando as principais características do contexto histórico; definir os conceitos de “*Belle Époque*”, “Urbanização”, “Reforma Urbana” e demais conceitos trabalhados na apresentação; refletir as consequências do progresso e da modernidade trazidas pela *Belle Époque*; compreender a chegada das ideias higienistas no Brasil e suas consequências na organização e dinâmica social; identificar a situação de insalubridade do contexto (moradias populares, saneamento urbano, saúde, dentre outros); apresentar as principais mudanças urbanas da reforma desenvolvida no governo de Rodrigues Alves (1902 - 1906) e do prefeito Pereira Passos (1902 - 1906) na tentativa de transformar o Rio de Janeiro numa cidade de modelo europeia;

compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade; e por fim, observar como as novas tecnologias criaram novos hábitos na vida dos brasileiros.

Buscamos abordar o tema de forma interdisciplinar, historicizando o período e promovendo reflexões críticas. Além das quatro disciplinas já citadas, ocorreu também uma interdisciplinaridade com a área de linguagens, pois a literatura brasileira também foi trabalhada ao longo da apresentação. O livro “O Cortiço” de Aluísio Azevedo (2018) foi trabalhado durante a apresentação para discutir as questões relativas ao contexto social, saúde e habitação. Além disso, ao longo da apresentação foram colocadas questões de ENEM, estratégia de interação com os alunos, como também dialogar com as disciplinas, visto que essas questões são interdisciplinares.

O conteúdo encontra-se dialogado com a Matriz de Referência de Ciências Humanas e suas Tecnologias que permite uma melhor aplicação temática, tomando como base o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), na qual a maioria dos estudantes do 3º ano encontram-se em preparação para a avaliação.

Sobre a abordagem da aula, pode-se dizer que foi uma aula diagnóstica, com viés de revisão e fixação do conteúdo, pautada pela interdisciplinaridade. A abordagem teórica se desenvolveu principalmente tendo ênfase no contexto interdisciplinar, visto que é necessário historicizar os acontecimentos e também dialogar com outras áreas (a exemplo de geografia, sociologia, artes e literatura).

Desse modo, apresentamos o conteúdo dando foco para aspectos sociais, culturais e políticos. A partir de análises comparativas, buscamos também comparar e compreender influências, rupturas e continuidades entre a História Contemporânea europeia do séc. XIX e a História do Brasil republicano no início do século XX.

Outro aspecto importante da aula foi a diversidade de fontes. Buscamos repensar as problemáticas sociais do contexto abordado a partir do campo cultural, do cotidiano. Utilizamos fontes diversas como fotografias de época, ilustrações, matérias de revistas, anúncios de jornais, literatura brasileira, pinturas artísticas, imagens de obras arquitetônicas, bem como o diálogo com as reflexões historiográficas a partir das leituras de Sidney Chalhoub.

No que diz respeito a avaliações e atividades, criamos uma apostila de material complementar que agrupa um conteúdo rico de indicações e links para vídeos, documentários e reportagens. Esse material aborda diferentes aspectos relacionados ao contexto trabalhado: a vida dos trabalhadores, a vida das mulheres, a Revolta da Vacina, o protagonismo de Oswaldo Cruz, as cidades, a periferização, a marginalização dos pobres, a situação das moradias, a moda, os novos hábitos e muito mais. Além disso, criamos um simulado com questões

sobre o assunto, com base no ENEM e outros vestibulares. Todo esse material foi disponibilizado aos alunos através dos grupos de WhatsApp das turmas.

No que diz respeito à participação, constatamos mais uma vez que são poucos os alunos que participam de fato. Na turma do primeiro ano apenas quatro alunos ficaram no momento da nossa apresentação. No segundo ano apenas 2 alunas ficaram até o final. No terceiro ano 7 alunos ficaram até o final da aula, sendo esta a aula que teve mais participações, com muitos comentários no chat e ao vivo sobre o conteúdo durante a nossa apresentação.

Os alunos participavam principalmente nos momentos de análise de questões do Enem, apresentadas ao longo das aulas, tanto nas observações quanto nas intervenções. O que nos leva a refletir o quanto é importante abordar as aulas utilizando recursos interdisciplinares, como também propor reflexões, fazendo perguntas ao longo das apresentações, incentivando a participação.

A experiência também nos levou a refletir sobre o perfil dos alunos. O ensino médio corresponde a um período em que os alunos já adquiriram experiência escolar. Isso significa que, cada aluno carrega em si um complexo de reflexões sobre a realidade social na qual estão inseridos, como também sobre o percurso histórico que moldou essa realidade. Além disso, nesse período as relações interpessoais já estão bem desenvolvidas no ambiente escolar, sobretudo, pela via dos meios de comunicação que acabam por expandir essas relações para outras esferas da vida social.

Toda essa experiência deve ser considerada como um alicerce fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, visto que, fornecem ao professor informações valiosas acerca do conhecimento que cada aluno carrega em si. Tudo isto deve ser usado para criar uma ligação entre aluno e professor, através do diálogo, do debate e da crítica.

As reflexões sobre as vivências sociais de cada indivíduo devem relacionar-se com as diversidades dos comportamentos sociais em uma mesma época, e, também, em épocas diferentes, de modo que, tudo seja compreendido a partir de seus determinados contextos históricos.

Dessa maneira, é de suma importância propor reflexões que questionem e contribuam para que os alunos compreendam o presente, cabendo ao professor construir relações entre os eventos de um mesmo espaço/tempo histórico. Diante da experiência, foi possível chegar a algumas reflexões. A apresentação e utilização de diferentes recursos didáticos para a turma é uma estratégia viável não só para conquistar a atenção e participação dos alunos, como também para se pensar alternativas possíveis para compreender a História.

Considerações e reflexões finais

A referida prática docente teve como principais objetivos a observação de como se desenvolve o ensino em uma sala de aula virtual, tendo como plataforma o Google Meet; de que maneira o docente (supervisor do estágio) conduz a aprendizagem e como se processa a apreensão do conhecimento pelos discentes nessa nova modalidade de ensino. Objetivou também a observação e análise da interação dos alunos com os professores, dos mesmos entre si e com o ambiente virtual. Por fim, objetivou a experiência da prática docente através da intervenção, ministrando conteúdo e atividades.

Podemos dizer que a experiência do Estágio Supervisionado foi responsável por proporcionar conhecimento sobre uma possível realidade que pode permanecer: o ensino remoto ou ensino híbrido. Foi possível desenvolver um processo de reflexão sobre a relação dialética estabelecida entre a teoria e a prática a partir de um novo contexto escolar e observar também as relações interação professor/ estudante, professor/professor, estudante/estudante nesse novo contexto. Alguns desafios foram encarados, como o abismo entre a Universidade e o Ensino Público, a delimitação de objetivos, o planejamento do tempo das aulas, a necessidade de flexibilizar, conciliar horários, replanejar, produzir uma atividade, entre outros, foram reveladores e, ao mesmo tempo estimulantes.

Consideramos que o ensino remoto apresentou neste primeiro momento mais pontos negativos do que positivos. As taxas de evasão e conseqüentemente de reprovação são altas e precisamos questionar as causas: o número de desistentes aumentou porque na maioria das escolas a frequência deixou de ser obrigatória? O uso de recursos tecnológicos abre possibilidades para uma aula, mas esses recursos são inclusivos? Todos os alunos têm acesso à internet? Mesmo que tenham acesso à internet, todo mundo está em condições psicológicas para manter uma rotina de estudos em meio a uma pandemia? E aqueles que adoeceram ou perderam entes queridos por causa da COVID-19? E como fica a situação dos alunos que já trabalhavam ou que precisaram começar a trabalhar para contribuir com a renda familiar?

Em contrapartida, o formato de aula interdisciplinar foi um ponto positivo, sobretudo por se tratar de turmas de ensino médio, que se encaminharam para prestar Vestibulares, Enem, como também ingressar no mercado de trabalho. É importante perguntar, se as disposições curriculares para o ensino médio no Brasil propõem há alguns anos a prática da interdisciplinaridade, por que essa prática é ainda embrionária, não só nas escolas como nos cursos de licenciatura? Por que deixamos essa prática restrita aos terceiros anos ou aos cursinhos preparatórios para o ENEM?

Diante disto, considerando que o ensino de História tem papel importante na formação dos sujeitos históricos, enquanto professores em formação devemos utilizar estratégias para propor um ensino mais interdisciplinar. A problematização do livro didático, a utilização de novas ferramentas didáticas, o trabalho em equipe, a proposta de aulas e o desenvolvimento de projetos em conjunto com professores de uma mesma área como também de áreas diferentes são tentativas de propor novas formas de ensino para a educação pública. Desse modo, as aulas cumpriram um papel importante que é propor a pesquisa na disciplina de História para o ensino médio. Essa proposta foi realizada a partir do levantamento de questões relacionadas ao cotidiano e da problematização das diferentes fontes utilizadas ao longo da apresentação: fotografias, pinturas artísticas, literatura brasileira, obras arquitetônicas e fragmentos de documentos e textos históricos.

Por fim, reconhecemos que o Ensino de História deve cumprir sua finalidade de formar o pensamento e a consciência dos sujeitos históricos, dotando-os das devidas ferramentas de análise e interpretação dos espaços e do tempo. Precisamos avaliar cada vez mais como o uso de recursos tecnológicos podem ser eficientes na busca de soluções em momentos como esse, ao mesmo tempo em que os mesmos recursos são excludentes e tornam-se obstáculos na vida dos discentes e docentes.

É necessário, portanto, que o Ensino de História esteja preparado para encarar os inúmeros desafios trazidos por um contexto de pandemia. Esse contexto serviu também para escancarar alguns problemas da sociedade brasileira que acabam sendo mascarados. Não há igualdade quando se trata de acesso aos recursos tecnológicos. É importante estarmos atentos aos projetos que se colocam para a educação brasileira. Sem dúvidas o encaminhamento da educação presencial para uma educação virtual é algo bastante problemático. O ensino remoto é inviável e excludente.

Referências

- AZEVEDO, Aluísio. **O Cortiço**. Brasília: Edições Câmara, 2018. 233 p.
- AZEVEDO, Crislane Barbosa de. História e investigação na escola: a experiência de formação do professor-pesquisador. **Revista Ensino e História**, Londrina, v. 2, n.17, p. 339-359, jul. 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 544, de 16 de junho de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Diário Oficial da União. Brasília, DF, Seção 1, p. 62. 2020.
- CAIMI, Flávia Eloisa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Progressão do conhecimento histórico entre o ensino fundamental e o ensino médio: um olhar sobre o livro didático. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 39, n.1,

p.483-495, 24 nov. 2017.

CHALHOUB, Sidney. **Cidade Febril: Cortiços e epidemias na corte imperial**. São Paulo: Companhia das Letras. 1996.

CHALHOUB, Sidney. **Trabalho, Lar e Botequim: O cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da Belle Époque**. Campinas: Editora da Unicamp. 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. O Estágio como campo de conhecimento. In: PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 8. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2017a. Cap. 1. p. 25-49.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e construção da identidade profissional docente. In: PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 8. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2017b. Cap. 2. p. 50-66.

REIS, Diego dos Santos. Coronavírus e desigualdades educacionais: Reposicionando o debate. In: **Olhar de Professor**, [S.L.], v. 23, Ponta Grossa, 2020.

INSTRUÇÃO PÚBLICA, TRABALHO E MORALIDADE: O ENSINO POPULAR NO SÉCULO XIX

*Camila Alves Duarte*¹

*Joventina Firmina Rodrigues*²

*José Mateus do Nascimento*³

Introdução

Este artigo teve origem no âmbito do projeto *Educação e Trabalho no Século XIX: arquivos, fontes e historiografia da aprendizagem de ofícios e formação de artesãos* do Núcleo de Pesquisa em Educação (NUPED) na Linha de Pesquisa *História, Memória e Historiografia da Educação Profissional* do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (PPGEP/IFRN). A pesquisa sucedeu através de etapas de levantamento e estudo bibliográficos acerca do tema, o que abrangeu a visitação *online* aos arquivos, a identificação e a seleção de fontes históricas, o inventário dos documentos, a categorização e a elaboração do quadro analítico das fontes, análise descritiva e interpretativa dos documentos e a sistematização dos resultados da análise documental.

Recorremos aos repositórios da Biblioteca Nacional Digital (BNDigital) para a consulta das fontes históricas referentes à educação e ao trabalho. Delimitamos o estudo do nosso objeto ao século XIX, período que corresponde tanto ao recorte histórico da nossa pesquisa no âmbito do projeto “Educação e Trabalho no Século XIX: arquivos, fontes e historiografia da aprendizagem de ofícios e formação de artesãos” quanto à escolha temporal de análise dos documentos institucionais sobre a educação e trabalho no período imperial.

1 Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), orcid.org/0000-0001-8311-2574, camila.duarte@escolar.ifrn.edu.br.

2 Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), orcid.org/0000-0002-9865-8374, joventinar@hotmail.com

3 Doutor em Educação, professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), orcid.org/0000-0003-4964-5216, mateus.nascimento@ifrn.edu.br.

A Biblioteca Nacional Digital é um sistema aberto de interconexão lançado oficialmente em 2006, com a missão de preservar a memória documental brasileira e a memória cultural e proporcionar o amplo acesso às informações contidas em seu acervo⁴. A equipe que a compõe é formada por bibliotecários, historiadores, arquivistas e digitalizadores, que atuam na captura de documentos, na armazenagem, no tratamento técnico e na publicação de acervos digitais, nos programas e nos projetos de digitalização e de divulgação. Esse tipo de acervo é de grande relevância, principalmente porque permite maior visibilidade e democratização de informações e documentos aos pesquisadores.

Em vista disto, a Biblioteca Nacional Digital foi fundamental para o nosso projeto em todas as etapas de coleta de dados. Analisamos como a instrução pública, o trabalho e a moralidade presentes no ensino das classes populares do século XIX podem ser compreendidos dentro do campo da educação profissional e como esses discursos estão presentes na documentação com objetivos claros a respeito do controle e do ordenamento social das classes desfavorecidas. Realizamos a operação historiográfica, discutindo a instrução pública, o trabalho e a moralidade, com o objetivo de entender as práticas escolares do século XIX e as suas contribuições para o ensino popular desse período. Apresentamos primeiro as discussões teóricas e as suas relações com as categorias de análise selecionadas, ressaltando principalmente o trabalho e a moralidade no ensino popular. Em seguida, discorreremos sobre a Análise Textual Discursiva (ATD), a principal abordagem metodológica que adotamos. Aplicamos as três fases de análise dessa abordagem qualitativa: unitarização, categorização e textualização. Por fim, selecionamos e analisamos trechos do nosso corpo documental e os seus discursos, a fim de compreender a educação profissional voltada para o trabalho, a moralidade e o controle das classes populares no século XIX.

Fundamentação teórica

Assumimos como aporte teórico contribuições da história crítica e da história cultural, com destaque para os conceitos de historiografia da educação profissional, história das instituições escolares, discursos, práticas e representações. Esses conceitos são respectivamente abordados por Ciavatta (2016), Magalhães (2010), Foucault (1987, 2007, 2012) e Chartier (1995).

Não centramos a análise das fontes somente nos discursos. Procuramos também estabelecer relações com as práticas dos espaços institucionais de ensino popular (CHARTIER, 1995), que exercem controle sobre os corpos por intermédio do trabalho, das práticas e de uma moralidade cristã. Articulando

4 <https://bndigital.bn.gov.br/sobre-a-bndigital/missao>, acesso em 22 nov. 2021.

os saberes com as práticas estabelecidas, propomos uma análise arqueológica, percorrendo as diversas camadas de saberes, inter-relacionando as diversas instâncias sociais, políticas, econômicas e culturais, para estabelecermos uma rede conceitual que lhes cria um espaço de existência (FOUCAULT, 2012).

É preciso notar que as estruturas permanecem e que existem construções históricas que explicam e nos fazem entender as desigualdades atuais, nas quais parte da infância continua sendo desumanizada e às crianças é negado o acesso pleno à escola. O trabalho, antes de ser uma estratégia de escolarização, foi uma estratégia de controle dos “indesejáveis” da sociedade, cuja invisibilidade era uma norma. Retirá-los do espaço público era uma obra de “caridade” do Estado. Apesar disso, esses corpos não são esgotados, existem estratégias, mecanismos e micro poderes que são processados nesses contextos de exclusão e exploração social, pois onde há poder há resistência (FOUCAULT, 2012).

Para Magalhães (2010), a história das instituições educativas não se apresenta como um encadeamento de instituições escolares justapostas, embora também não seja possível entendê-las fora de um todo coerente. Esse todo coerente direciona a cultura escolar, entendida aqui como: “uma especialização da cultura escrita, nas dimensões de materialidade; representação e simulação; modo de (in)formação e inteligência; configuração do cultural e do educacional; pragmática, disciplina; conhecimento; prática” (MAGALHÃES, 2010, p. 417).

As considerações de Magalhães (2010) ajudam-nos a pensar a educação das classes populares a partir das suas práticas, que podem ser identificadas nos diversos escritos sobre elas dentro do nosso recorte temporal do século XIX no Brasil. Os discursos analisados permitem-nos pensar em uma configuração dessas práticas culturais nas ações educacionais direcionadas a esses grupos e como esses discursos viabilizaram projetos de país e direcionaram o ensino a uma moralidade cristã voltada para o trabalho, como ação que dignificava a existência e tornava esse grupo útil à nação, reforçando um modelo educacional civilizador.

Segundo Ciavatta (2016, p. 44), a “educação profissional tem sido utilizada como uma estratégia de hegemonia política na educação, persuadindo os próprios trabalhadores e seus filhos de que esta formação para o trabalho é melhor do que a rua”. Essa ideia dentro do processo histórico reforçava a mensagem de que não haveria outra alternativa a esses grupos. Na documentação selecionada, isso fica evidente, pois há um direcionamento sistemático do ensino voltado às práticas de trabalhos manuais, esses considerados rudimentares, simples e equivalentes às habilidades intelectuais dos trabalhadores e dos seus filhos. Assim, Ciavatta esclarece bem essa relação:

A relação trabalho e educação se enraíza nas condições de vida, educação e trabalho na sociedade em que vivemos, no caso, o Brasil, uma sociedade

de classes elitista, moralmente conservadora de suas benesses. Com base na divisão social do trabalho e na apropriação privada dos produtos do trabalho coletivo, expresso na riqueza social concentrada em bens e serviços (educação, cultura, ciência, tecnologia, arte, comunicação etc.) busca-se legitimar a distribuição extremamente desigual dos benefícios da riqueza entre as classes sociais (CIAVATTA, 2016, p. 44).

Assim, observamos que as bases de nascimento da educação profissional no Brasil estão ancoradas em um modelo elitista. O modelo observado no século XIX, como propulsor de um ideal de nação civilizada, remonta a um projeto de manutenção de poder e de conservação da hegemonia das elites nos principais postos de comando do país. A educação e o ensino de ofícios no Brasil Imperial não faz parte de um projeto emancipador, mas de controle das massas “indesejáveis”.

Metodologia

Para compreender e interpretar os documentos, adotamos a Análise Textual Discursiva (ATD), metodologia de abordagem qualitativa, que se trata de “um processo auto-organizado de produção de novas compreensões relacionadas aos fenômenos que examina” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 67). É um movimento da pesquisa qualitativa com a intenção de compreender e reconstruir os conhecimentos existentes sobre o fenômeno investigado. No nosso caso, debruçamo-nos sobre a educação popular voltada para o ensino profissional no século XIX e a análise dos discursos e das práticas de ensino focadas no trabalho e na moralidade.

A ATD é composta por três fases. A primeira é a unitarização e consiste na desconstrução, fragmentação e extração de informações do documento e na organização destas em unidades de sentido. Executamos essa etapa, selecionando as unidades de análise, relacionando os fragmentos extraídos da documentação entre eles e coletando as informações pertinentes ao nosso recorte temporal. A segunda é a categorização, que decorre da criação, ordenação e organização das informações coletadas nas unidades de sentido. A terceira é a textualização, que resulta da descrição, interpretação e argumentação, fomentadas a partir das categorias e tendo por suporte os pressupostos assumidos pelo pesquisador. Nesta textualizamos as nossas discussões a partir das conexões com a abordagem teórica e a seleção bibliográfica.

Selecionamos, unitarizamos e categorizamos alguns documentos dentro da temática do trabalho, da instrução pública e do ensino popular com direcionamentos moralizantes. Primeiro, incluímos *A Escola: Revista de Educação e Ensino*, em particular os números publicados nos anos de 1877 e 1878. Essa revista abordava temas distribuídos na seguinte ordem: Parte Oficial — Ministério de Instrução Pública; Ministério do Império; Actos do Poder Executivo e

Decretos. Fizemos o mesmo com os livros *A Instrução e o Império (subsídios para a história da educação no Brasil) 1854-1889* e *Escola Brasileira ou Instrução Útil a Todas as Classes Extrahida a Sagrada Escripura para Uso da Mocidade*, de 1827. Definimos como categorias *a priori*: trabalho; aprendizagem de ofícios; instrução e formação moral; trabalho e educação.

Como categoria emergente, destacamos a instrução popular. Considerando o facto de que, a princípio, ela não estava selecionada, importa-nos registrar que esta categoria se mostrou recorrente nos documentos analisados e se tornou importante no processo de análise, ao discorrermos sobre um ensino voltado para o trabalho. Foi identificada através da busca com a utilização dos descritores “educação”, “trabalho”, “ofícios” e “ensino profissional” e também através das leituras dos documentos. Essa categoria foi relevante dentro do contexto da instrução pública no Império, principalmente porque o nosso foco de análise é as classes desfavorecidas.

Resultados e discussão

Ao longo do século XIX, diversos setores da sociedade imperial reuniram-se em agremiações privadas, leigas e religiosas para organizar modos de intervenção, visando à constituição de escolas primárias e profissionais. As sociedades criadas por indivíduos negros, livres, libertos e escravizados, para além de procurar estabelecer redes de solidariedade e ajuda mútua para a compra de alforrias, também reivindicavam direitos sociais, incluindo o acesso à instrução primária (CHALHOUB, 2012). Contudo, mais do que apoio mútuo, esses empreendimentos também representaram disputas por ideias e discursos e, muitas vezes, defenderam maneiras distintas de encaminhar a educação, disputando esses espaços e dialogando com as autoridades públicas, ações e formas de instruir e educar a população.

Com o avançar dos oitocentos, a segunda metade do século XIX integrava o movimento mais amplo de formação e desenvolvimento da modernidade capitalista, a partir da constituição simultânea do Estado e do mercado. Como pontos de construção do projeto de educação dirigido às classes trabalhadoras, Costa (2007) destaca:

A missão civilizatória é a construção do Estado Imperial; a formação para o mercado de trabalho; a formação para a cidadania restringida e o controle social. Mas esses pontos refletem apenas o que o projeto pretendeu ser, e não o que efetivamente se tornou a partir de suas apropriações pelos diferentes sujeitos sociais e dos resultados produzidos (COSTA, 2007, p. 49-50).

Para a nossa análise foi importante pensar a influência e a difusão dos ideais liberais em plena efervescência do século XIX, observando as perspectivas

de construção do ideal de nação que pretendia civilizar-se aos moldes europeus, utilizando os ideais das luzes e o impacto disso na construção da escola pública e, no nosso caso específico, na instrução pública popular.

A moral humana e a moral cristã estão interligadas na perspectiva de educar a pessoa para não questionar a sociedade capitalista excludente, na qual está inserida, orientando-o para ser abnegado e viver de sacrifício. A moral na perspectiva humana por meio da religião e da instrução seria a forma de estabilidade para os impérios, a riqueza e a glória dos imperadores, assim consignada na Sagrada Escritura. Para Lisboa (1827),

A Moral Humana tem por fundamentos o instinto, o sentimento, o interesse, o remorso ou contentamento da consciência, para qualquer pessoa não causar mal á outra, e fazer lhe todo o bem que lhe he possível, sem considerável detrimento proprio. Porém a *Moral Christãa* funda-se de mais na intrinseca exellencia da virtude, e na pureza do desinteresse, em conformidade á vontade de Deos, manifesta, não só pela *luz da Razão*, mas também pela luz da Revelação, que se acha na Sagrada Escripura; desorte que o verdadeiro Catholico só obra como olho no Creador, e está prompto á qualquer sacrificio, ainda da vida, pela observância da Lei Divina, e beneficência á Humanidade (LISBOA, 1827, p. 194, grifos nossos).

O século XIX pode ser caracterizado como o tempo de invenção e legitimação da forma escolar moderna no Brasil pensada pelos mecanismos estatais. No entanto, a moralidade cristã estava colocada como condição primordial para o desenvolvimento do ensino e estava presente na maior parte dos regulamentos educacionais, para auxiliar nas formas de controle e ordenamento social. Esses mecanismos davam sustentação aos argumentos da elite brasileira, que pretendia controlar as massas de desvalidos que se tornavam preocupação central do Estado, temeroso desse contingente populacional. Essas práticas também eram ancoradas num contexto de interferências do saber médico higienista e conferiam um caráter cientificista à “caridade” religiosa, preocupada não apenas com o amparo, mas com o equacionamento social, controle e disciplinamento desses corpos.

Cada vez mais, nos discursos oficiais das câmaras legislativas, dos periódicos, dos médicos e higienistas, ou seja, de uma elite letrada, a “pobreza” e a “mendicância” apareciam vinculadas a “vícios” e “degenerações” humanas. A filantropia ganhava adeptos e novas formas de enxergar classes populares, o que propiciava mudanças nas perspectivas assistencialistas tradicionais. A “caridade” executada era vista com o objetivo de equacionamento social. Nesse contexto, difundiu-se “a ideia de que a educação das classes populares seria um poderoso instrumento de regeneração social” (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 75), que se ancorava na utilidade, na qual o ensino popular levaria essas classes desfavorecidas ao “pedestal da civilização”:

E', por certo, útil o derramamento do ensino popular, esse pedestal da civilização, por todas as classes da sociedade; porque sendo o homem um ser racional, e, por conseguinte, sujeito a deveres, uma vez que tem uma inteligência para conhecer, deve ter certo grão de instrução, afim de conhecer os seus direitos e deveres; podendo d'est'arte, exercer uns e cumprir os outros. Ninguem se deve oppor a propagação do ensino popular, porque só por meio dele poder-se-hão realizar as ardentes aspirações de quase todos, – a igualdade social perante a lei, - visto ser o ensino o meio seguro para a garantia de um povo (A ESCOLA..., 1877, p. 55).

Aos considerados perigosos da sociedade, restava-lhes a educação para o trabalho, no sentido de que as elites atribuíam uma aprendizagem de ofícios compatíveis com a “inteligência” desses povos, mensurada e qualificada pelos saberes cientificistas do século XIX, que pretendiam higienizar e sanear os “indesejáveis”. Esse era um quadro muito diferente do que se apresentava para a educação dos filhos das elites. Sendo esta de cunho propedêutico, levá-los-ia aos cargos de gerenciamento da nação, nação essa com a pretensão de civilizar-se aos moldes europeus. Nessa perspectiva, observamos na revista *A Escola* que a instrução viria para o auxílio de certa perfeição moral:

Sem a instrução, que é um forte auxiliar para a perfectibilidade moral, o homem-cidadão ignora os seus direitos e deveres outorgados pela lei que o rege; e, nesse estado de grosseira e crassa ignorancia, obedece cegamente ao mais leve aceno d'aquelles que procuram subir por meio do homem-machina ao apogeu da grandeza, ao pinaculo da gloria. E' só por meio da instrução que o homem torna-se util a seus semelhantes, prestando-lhes os serviços que todos d'elle devem esperar (A ESCOLA..., 1877, p. 55).

Ao discorrermos sobre escola e trabalho, a maior parte do imaginário e das representações sociais compreende a escola como uma instituição com a função de preparar os jovens para o ingresso no mercado de trabalho. Nessa relação estabelecida historicamente, a constituição da escola formal propedêutica não esteve vinculada à formação dos grupos desfavorecidos. Longe disso, institucionalmente, ela foi criada para preparar os grupos seletos de pessoas para o exercício do comando, do poder e da direção social. Portanto, quando no percurso do século XIX as instituições propunham a escolarização por intermédio dos ofícios e evocavam o trabalho e uma moralidade sob forma de controle, a representação de grupos sociais de que essa categoria de escola está tratando é exclusivamente para os mais pobres da sociedade.

Esse processo de aprendizagem, que abrangia o domínio dos métodos, das técnicas e das rotinas das tarefas dos diferentes ofícios, constituiu durante séculos a única escola de que homens, mulheres, jovens e adultos das classes populares dispunham. No processo de formação do sistema escolar público, o Estado procurava desenvolver um tipo de ensino apartado do secundário e do superior,

com o intuito específico de formar a força de trabalho diretamente ligada à produção: artífices para as oficinas, fábricas e arsenais (MANFREDI, 2002).

Por meio de campanhas educativas se exaltavam os princípios da positividade do trabalho, do modelo familiar nuclear, da economia, da moralidade e da religião, à proporção que a “pobreza” e a “mendicância” eram difundidas como resultantes de “vícios” e “degenerações” humanas nos discursos médicos e higienistas⁵. Assim, observamos neste fragmento os ideais voltados à maneira que deveriam ser instruídas as classes populares:

Derramar o instrução pelas classes populares, é uma obrigação de todos os governos que não são destruidores; e é por isso que todo governo civilizado tem feito da instrução popular um sacerdocio, porque n'ella vê a fonte da prosperidade para os seus governados, e a base de todo o edificio social (A ESCOLA..., 1877, p. 55).

As atividades religiosas, considerando principalmente o alinhamento do Estado Imperial com a Igreja Católica, cumpriram um papel decisivo na difusão da instrução e no campo das estratégias que o Estado utilizou para implementar essas iniciativas educacionais com sucesso. A educação moralizante cumpria as aspirações de controle e disciplina na escolarização das camadas populares.

No século XIX, com a passagem da educação à esfera estatal, essa situação passou a ser revista, gerando certo conflito entre ambos os poderes. No entanto, no contexto do Brasil Imperial e no início do Período Republicano, a influência ideológica da Igreja Católica na perspectiva da educação moralizante ainda se evidenciava nas instituições educativas (TEIXEIRA; TEIXEIRA; MANACORDA, 1989).

O Estado, a Igreja e a Sociedade Civil construíram forças educativas plúrais e distintas, que agiram de modo associado ou concorrente ao longo do século XIX. Porém, um dos pontos de convergência, principalmente entre representantes das elites desses grupos, foi determinado medo que se instaurava e era preciso controlar essas populações consideradas perigosas, que, em termos numéricos, correspondiam ao maior contingente populacional brasileiro. Essas instituições tornaram-se um importante dispositivo do Estado para o fortalecimento das suas políticas e práticas de diferenciação social. Como explica Chartier (1995),

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a

5 Estabelecia-se uma relação entre educação e as práticas higienistas como forma de saneamento e educação da sociedade, como evidencia Gondra (2004; 2021). Esse conjunto de regras e normas instituídas por uma rede de poderes eram engendradas por policiais, médicos, padres, juizes, professores e outros responsáveis pela manutenção de uma “liberdade vigiada”, como explicita Foucault (1987, p. 20) e para isso, são criadas instituições de controle “das paixões, dos instintos, das enfermidades, das perversões, dos impulsos e desejos” (FOUCAULT, 1987, p. 19).

impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas (CHARTIER, 1995, p. 17).

Desse modo, as instituições revestem-se de objetivos para cumprir o seu papel num projeto de poder e dominação, fortalecendo as ações do Estado e as aspirações moralizantes. A história das instituições educativas encontra o seu significado como um dos principais instrumentos no processo de socialização primária das pessoas, junto com a família.

Dentre as características do seu sistema de organização, além da produtividade, do silêncio e da hierarquia, havia também o reforço de todo simbolismo religioso e moral. Dentro desses esquemas de organização e administração da educação, a religião e a Igreja desempenharam um papel central (ZARANKIN, 2002). A boa disciplina, a moralidade e o trabalho faziam-se necessários nessa sociedade escravocrata, tendo em vista que a insubordinação poderia gerar um perigo social.

A instrução pública no Império teve no ensino popular no Século XIX o seu aporte legal na Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824, e o seu art. 179 versa que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” (inciso XXXII). A instrução da população era tida como condição para o crescimento de uma nação, de modo que “a *instrução popular é a condição necessária da vida das nações: pela ignorância elas enfraquecem, definham e morrem, pela instrução prosperam e dominam*” (A ESCOLA..., 1877, p. 2, grifos nossos). A instrução primária foi difundida com a finalidade de aperfeiçoar a humanidade moral e materialmente.

As discussões e as reivindicações sobre investimento e melhores condições no sector da educação prolongam-se por séculos. Esse investimento significa encerrar prisões, como citação encontrada no Boletim do periódico A ESCOLA de 1877:

[...] abrir escolas é fechar cadeias, que despender centenas com a educação publica é augmentar de milhões o producto nacional das industrias, das artes e das sciencias, que instruir a cabeça do menino é dispensar a necessidade de cortar a do adulto, - são verdades simples e hoje inconcussas, verdades que dimanam directamente da religião do Crucificado!... (sic) (A ESCOLA..., 1877, p. 56)

Assim, tem direito a instrução pública: “todos os homens, qualquer que seja a classe da sociedade a que pertençam, devem ser instruídos, pois a benéfica (sic) luz da instrução traz consigo (sic) ao mais proficuas vantagens” (A ESCOLA..., 1877, p. 55).

Para atuar nas escolas, segundo Neves (2021, p. 22), “cabia às elites ilustradas o papel de “instrutor” do povo, a fim que este se civilizasse e se transformasse em um bom cidadão, amante da ordem. Não bastava apenas instruir

essa camada na nova linguagem política constitucional, mas dirigi-la e educá-la segundo os valores da época”. De acordo com a época, a educação civilizatória deveria atender as “*meninas desvalidas com uma instrução suficiente para se tornarem no futuro excelentes mães de família*” (A ESCOLA..., 1877, p. 21, grifos nossos). Para os meninos desvalidos eram destinados os ofícios de espingardeiro, pedreiro, surrador, carpina, marceneiro, sapateiro, alfaiate, tanoeiro, caldeieira, funileiro, maquinista.

A moral era a tônica subjacente à instrução no século XIX e associava-se aos princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica, apostólica e romana. Nesse sentido,

Educae o individuo, educae o cidadão, educae o homem, e vereis como, conscios de seus deveres, ninguém ousará impunemente transpor a orbita de seus direitos; vereis como desaparecem sucessiva e pacificamente, com os vícios e imperfeições nacionais, as imperfeições e vícios do poder (A ESCOLA..., 1877, p. 14).

A preocupação com o perigo representado pela pobreza também esteve entre as maiores preocupações dos homens do Estado, como podemos perceber nas palavras do Presidente de Província do Rio de Janeiro, em 1841. Para ele, era necessário converter aptidão de ébrios e mendigos, vadios, arruadores turbulentos, jogadores de profissão, órfãos desvalidos, filhos sem pai, moços sem ofícios, donzelas sem amparo, tidos como parasitas da árvore social, em trabalho, que é riqueza.

A tecnologia de “conversão” forjada pela modernidade foi a institucionalização maciça da população e, nesse sentido, as chamadas “classes perigosas” deveriam ser disciplinadas, higienizadas e civilizadas. O perigo foi sendo acentuado com a progressiva alteração do mundo do trabalho, que paulatinamente foi reduzindo o número de escravizados em meados do século XIX. Essa nova população de pobres “livres” precisava ser educada, mas não em qualquer instituição.

Considerações finais

Dessa forma, concluímos que, a partir da análise dos documentos institucionais, havia sobre a instrução pública destinada às classes populares uma série de discursos contruídos a seu respeito, com direcionamentos das suas práticas educacionais focadas no trabalho e no seu aspecto moralizante. A moralidade que se proferia e se incentivava servia como instrumento de controle e disciplinamento dos corpos dos educandos para o trabalho, com objetivos claros para torná-los úteis à nação.

A moralidade cristã exposta nos discursos reforçava a posição de subjugado desses sujeitos, funcionando como apanágio de uma ordem e reforço da

condição de subordinação, no qual as qualidades morais eram exaltadas e dignificadas através do trabalho. Esses discursos permitiram-nos inferir um modelo de práticas educacionais pensadas e articuladas para esses grupos desfavorecidos, discursos esses que viabilizavam um projeto de país que seguia um modelo civilizador, marcado por uma sociedade de estruturas escravocratas.

Com isso, percorremos os vínculos estreitos entre o ensino popular, o trabalho e a moralidade presentes de forma recorrente e intencional nos discursos institucionais sobre a instrução pública do século XIX. A nossa pesquisa significou um primeiro passo, que foi desenvolvido no âmbito do projeto “Educação e Trabalho no Século XIX: arquivos, fontes e historiografia da aprendizagem de ofícios e formação de artífices”. Os diversos documentos inventariados abriram-nos muitas possibilidades de pesquisa, como também para os demais pesquisadores envolvidos na riqueza desses acervos e particularmente nas temáticas sobre trabalho e educação, considerando as inúmeras possibilidades e direções de estudo no campo da aprendizagem de ofícios.

Referências

A ESCOLA: Revista Brasileira de Educação e Ensino. Rio de Janeiro, 1877-1878. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DOCREADER/DOCREADER.ASPX?BIB=351199>. Acesso em 23 fev. 2021.

Clavatta, Maria. A produção do conhecimento sobre a configuração do campo da educação profissional e tecnológica. **Holos**, v. 6, p. 33-49, 2016.

Chalhoub, Sidney. **A força da escravidão:** ilegalidade e costume no Brasil oitocentista. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

Chartier, Roger. **A história cultural:** entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Brasil, 1995.

Costa, Ana Luiza. À luz das lamparinas. As escolas noturnas para trabalhadores no município da Corte (1860-1889). 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Foucault, Michel. **A Arqueologia do Saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

Foucault, Michel. **Microfísica do Poder.** 24. ed. São Paulo: Edições Graal, 2012.

Foucault, Michel. **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão. Tradução de Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

Gondra, José Gonçalves. **Artes de civilizar:** medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2004.

Gondra, José Gonçalves. Em nome da “Recta Conduta”, ajuda recíproca,

honesto indústria e convívio pacífico: reflexões sobre instrução e educação moral (1824-1827). **Revista História da Educação** (Online), [S.l.], v. 25, p. 1-32, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/106107>.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

LISBOA, José da Silva. **Escola brasileira ou instrução útil a todas as classes extrahida da Sagrada Escripura para uso da mocidade**. Vol. I. Rio de Janeiro: Typographia de Pedro Plancher-Seignor, 1827. Disponível em: http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_obrasraras/bndigital1939/bndigital1939.pdf. Acesso em 23 fev. 2021.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista/SP: Editora Universitária São Francisco, 2010.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

NEVES, Lucia Maria Bastos Pereira das. Educar é civilizar: a pedagogia dos periódicos e dos panfletos políticos da Independência do Brasil (1821-1824). **Revista História da Educação** (Online), [S.l.], v. 25, p. 1-32, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/106175>.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

TEIXEIRA, Jandira Araújo; TEIXEIRA, Zuleide Araújo. MANACORDA, Mario Alighiero. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 102–109, 1989. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/11533>. Acesso em: 14 jul. 2022.

ZARANKIN, Andres. **Paredes que domesticam: arqueologia da arquitetura escolar capitalista: o caso de Buenos Aires**. 2002. 249 p. Tese (doutorado) — Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas/SP.

NAS TRAMAS DA FICÇÃO TELEVISIVA: A TELENOVELA COMO FENÔMENO PROTOINTERATIVO¹

Rondinele Aparecido Ribeiro²

Introdução

Ao longo de uma trajetória perpassada por continuidades e rupturas, a telenovela adquiriu centralidade na trama cultural brasileira, sobretudo por ter se estruturado como um potente discurso capaz de veicular modelos de representações identitárias. Gênero descendente do folhetim, essa narrativa televisiva desenvolveu-se de modo bastante peculiar: preservou a estrutura folhetinesca e melodramática, mas incorporou enredos marcados por certa verossimilhança. Nesse sentido, essa narrativa adquiriu a particularidade de se constituir como um forte elemento discursivo capaz de integrar sentimentalmente a nação ao instaurar um amplo “repertório compartilhado”, que muito contribuiu para a criação do senso de pertencimento a uma comunidade imaginada (LOPES, 2004; 2014; HAMBURGER, 2005). Nessa perspectiva, ao incorporar elementos inerentes do cotidiano vivido, a telenovela conferiu visibilidade a determinados assuntos e comportamentos, evidentemente alinhado a certas convenções ideológicas.

Notoriamente, essa narrativa televisiva desenvolveu-se sob o rótulo de “vitrine da nação”, principalmente, por conseguir dar visibilidade, dentro de certas convenções ideológicas, a assuntos, temas e comportamentos. Como se nota, a telenovela adquiriu traços peculiares na sociedade brasileira ao se desenvolver em torno da essência melodramática conjugada a situações notoriamente realistas capazes de envolver sentimentalmente o telespectador ao instaurar uma certa pauta capaz de regular as intersecções entre a vida pública e a vida privada (HAMBURGER, 2005).

Em seu estudo sobre as configurações da telenovela brasileira, Hamburger (2005) concebe a telenovela como um fenômeno protointerativo pelo fato dessa

1 Uma versão preliminar deste artigo foi apresentada no GT História das Mídias Audiovisuais, integrante do 8º Encontro Regional Sul de História da Mídia.

2 Doutorando em Letras pela Universidade Estadual Paulista (FCL-UNESP/ASSIS). Bolsista Capes. E-mail: ribeiorondinele@gmail.com. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

narrativa se estruturar em torno de um formato relativamente aberto em que a escrita ocorre muito próxima do momento em que está sendo exibida. Desse modo, para a autora, a telenovela constitui-se como uma narrativa fértil para se observar e analisar os fenômenos relacionados às práticas de mediação, de produção e de recepção, além de veicular determinadas representações sobre a contemporaneidade.

Com efeito, este artigo propõe-se a investigar como a telenovela produzida pela Rede Globo converteu-se em uma narrativa capaz de dialogar com a nação. Do ponto de vista metodológico, recorreremos à pesquisa bibliográfica, refletindo-se sobre as contribuições teóricas de pesquisadores que teorizam sobre a ficção seriada audiovisual. Interessa-nos, dessa forma, observar como a telenovela brasileira superou a concepção de entretenimento evasivo a que estava ligada nos primórdios da programação televisiva e passou a ocupar o posto de principal gênero ficcional da televisão estruturado em torno de estruturas discursivas que contribuíram para a formação, constituição e consolidação de uma identidade cultural brasileira.

A Telenovela no Brasil: das narrativas realistas às narrativas de intervenção³

Implantada no Brasil em 1950 pelo empresário Francisco de Assis Chateaubriand, a televisão adquiriu importância significativa na sociedade brasileira. Tânia Pellegrini (2008) fornece um panorama sobre as configurações desse veículo no país. Primeiramente, a autora salienta que a televisão foi responsável por situar o Brasil na era da proliferação da imagem; depois, a autora ainda aponta o forte poder de penetração do suporte no cotidiano do telespectador:

Hoje ela faz parte da vida do cidadão e do não-cidadão, do mais pobre ao mais abastado, exercendo algum tipo de influência, “democraticamente”, sobre todas as classes sociais. Sabe-se também que ela é um dos mais importantes personagens da recente história brasileira, difundindo versões, interpretando fatos, alimentando opiniões ou modificando-as, criando a ilusão do consumo e da ascensão social possível para todos, influenciando de modo significativo na conformação das esferas pública e privada (PELLEGRINI, 2008, p. 229).

A estudiosa assinala que esse veículo de comunicação se tornou o principal suporte responsável pela propagação de um discurso capaz de identificar o Brasil para si mesmo. Nesse sentido, é importante destacar que a televisão serviu, no contexto da ditadura, como um suporte capaz de promover a integração nacional empreendida pelo regime militar. Assim, a presença desse veículo de comunicação na sociedade brasileira pode ser vista, em termos gerais, como

³ Utilizamos a nomenclatura proposta por Hamburger (2005).

o resultado de um projeto desenvolvimentista de governo ligado ao regime de caráter autoritário e nacionalista.

Nesse contexto, a televisão emergiu como um agente para alimentar o senso comum e nutrir os telespectadores de referências que serviram de base para a construção do senso de pertencimento a uma “comunidade imaginada”. Não deixa de ser interessante observar a atuação da Rede Globo nesse processo. Fundada em 1965, a emissora desenvolveu-se dentro da perspectiva propalada pelo governo militar, de modo que são bastante difundidas as relações ambivalentes travadas entre a emissora e o governo.

No que se refere à exibição da telenovela, inicialmente, a Rede Globo exibia produções perpassadas por situações notoriamente evasivas, marcadas por esquemas triviais oriundos da herança melodramática de produção do gênero. Essa tendência esteve fortemente atrelada à Glória Magadan, escritora cubana radicada no Brasil responsável pelo setor de dramaturgia da emissora carioca. Essa situação marcada pela produção de “folhetins exóticos” perdurou até a demissão da autora, em 1969, quando a emissora implementou amplas mudanças na teledramaturgia.

Contudo, vale ressaltar que essa renovação implementada pela Rede Globo foi impulsionada pela telenovela *Beto Rockfeller*. Exibida pela Rede Tupi, em 1968, essa telenovela é considerada um marco na história da teledramaturgia nacional, sobretudo por ter inovado em alguns aspectos estilísticos, tais como o emprego de diálogos marcados pela coloquialidade e pelo abandono da ambientação evasiva estrangeira notoriamente melodramática. Nesse sentido, *Beto Rockfeller* tinha como mote um enredo perpassado por situações tipicamente cotidianas protagonizadas por um protagonista malandro, que vendia sapatos em um bairro popular e queria ingressar no mundo dos ricos. Para José Roberto Sadek (2008), *Beto Rockfeller* pode ser considerada a primeira narrativa televisiva seriada moderna, com temática bastante atual.

Na Rede Globo, por sua vez, o estilo abasileirado foi implantado a partir da telenovela *Véu de Noiva*, em 1969. A trama escrita por Janete Clair e dirigida por Daniel Filho incorporou uma linguagem mais cotidiana, além de ser ambientada num espaço tipicamente brasileiro. Divulgada na imprensa da época como uma “novela-verdade”, é perceptível a estratégia da emissora em se desvincular do formato essencialmente melodramático, além de introduzir na emissora o projeto de modernização da teledramaturgia, como salientam Ana Paula Goulart Ribeiro e Igor Sacramento (2010).

Nesse contexto, amplamente marcado pela ideologia da “integração nacional”, a emissora passou a investir na telenovela como gênero máximo de sua programação⁴. Para tanto, contou com amplos investimentos no projeto de

4 A emissora explorou um eficiente modelo de lucratividade baseado na inserção de campa-

profissionalização e industrialização dessa narrativa. Ribeiro e Sacramento (2014) apontam que tais mudanças compreenderam os setores administrativos, comerciais, produtivos, englobando também alterações mais profundas nos padrões estéticos, que abandonaram, em certa medida, o intenso apelo popular e grotesco. Também deve ser comentada as inovações na lógica da programação, que passou a ser constituída por uma estrutura vertical e horizontal responsável pela institucionalização do hábito de assistir às produções em horários específicos.

Todos esses aspectos, conjugados à inserção de um forte aparato tecnológico, foram responsáveis para alçar a emissora ao posto de principal emissora do país. Contudo, vale esclarecer que boa parte dessa estratégia, fortemente perpassada por um modelo mais empresarial a que a Rede Globo recorreu, já havia sido idealizada pela TV Excelsior⁵.

Recorrendo a uma estrutura fortemente padronizada, com a definição fixa de seus horários, bem como as temáticas que iriam ser retratadas, a programação da emissora ficou rotulada pela preponderância de um “palimpsesto rígido”. Tomando como parâmetro a telenovela, ocorreu uma certa padronização da extensão e dos capítulos.

Inaugurado com a exibição de *Meu Pedacinho de Chão*, telenovela escrita por Benedito Ruy Barbosa e Teixeira Filho, o horário das 18 horas estruturava-se em torno de uma linha pedagógica, contudo o horário não contava com muita audiência e logo cedeu lugar a desenhos animados, bem como seriados norte-americanos. Nas mãos do diretor Herval Rossano, a partir de 1975, o horário começou a encenar adaptações de obras literárias, o que rendeu grande prestígio à Rede Globo, que centrava sua programação dentro das diretrizes impostas pela modernização conservadora.

Para exemplificar a recorrência à Literatura como fonte, podemos citar *Helena, Senhora, A Moreninha, O Feijão e o Sonho, Escrava Isaura, A Sucessora, Cabocla, Olhai os Lírios no Campo, Ciranda de Pedra e Sinhá Moça*. É importante acrescentar que essa característica do horário marcado pela estreita relação com a literatura estendeu-se até 1982, quando a emissora adotou a tendência do horário das 19 horas, voltado para tramas relacionadas à comédia.

Como já assinalado, o horário das 19 horas ficou bastante conhecido como

nhas publicitárias, além de conseguir cifras astronômicas com a comercialização de telenovelas para outros países.

5 Emissora criada em 1960. Mantinha um projeto ideológico calcado nos ideais do “nacionalismo democrático”, que, evidentemente, contrariava a ideologia instaurada pelo governo militar. Essa particularidade impôs muitos dissabores para a emissora, que sofria fortemente com a vigilância do sistema repressor. Do ponto de vista administrativo, vale ressaltar que, após a morte de Mário Wallace Simonsen, em 1965, a emissora contraiu várias dívidas, um dos fatores decisivos para que tivesse cassada a sua concessão em outubro de 1970.

o horário destinado aos temas leves, cômicos marcados pelas comédias de costumes. Nesse sentido, podem ser inclusas as telenovelas *O Bofê*, *O Cafona*, *Cuca Legal*, *Feijão Maravilha*, *Te Contei*, *Cambalacho*, *Guerra dos Sexos*, *Transas e Caretas*, *Bebê a Bordo*, *Brega e Chique*, entre outras produções. Ainda que o horário tenha seguido a tendência fortemente ligada à comicidade, em alguns momentos, o tom melodramático ganhou contornos mais acentuados. Nesse sentido, destacamos as telenovelas *Bravo* (1975), *Anjo Mau* (1976) e *Sem Lenço, Sem Documento* (1977). Para exemplificar, é oportuno destacar, ainda que brevemente, alguns aspectos da telenovela *Anjo Mau*, trama escrita por Cassiano Gabus Mendes. O enredo dessa narrativa centrava-se em torno das ações de uma babá, interpretada por Suzana Vieira, que encenava uma protagonista detentora de um padrão de moral questionável ao criar inúmeras situações para se envolver com o patrão. Assim, observa-se a presença de um mote corriqueiramente explorado pelas narrativas folhetinescas: a impossibilidade amorosa devido ao preconceito de classe.

O horário das 20 horas, por sua vez, era destinado às temáticas pautadas pelo diálogo mais intenso com o cotidiano vivido. Nessa faixa de horário, destacamos a importância de Janete Clair e Lauro César Muniz. Nome que integra a história da teledramaturgia nacional como uma das principais escritoras de telenovela, Janete Stocco Emmer, assim como outras personalidades da área, antes de ingressarem na televisão, já contavam com uma carreira consolidada em outros meios, tais como o rádio e o teatro. Na Rede Globo, Janete Clair, inicialmente, escreveu telenovelas perpassadas pela essência melodramática, sobretudo pela imposição das diretrizes da emissora ditadas por Glória Magadan, como já mencionamos.

Com a demissão da autora cubana, coube a Janete Clair escrever a primeira telenovela moderna da emissora. Marcada pelas novas concepções do projeto de modernização introduzido pela Rede Globo, perpassado por temas urbanos e pela introdução de diálogos mais coloquiais, *Vêu de Noiva* foi exibida em 1969. Na sequência, a autora escreveu outros sucessos, tais como *Irmãos Coragem* (1970), *Selva de Pedra* (1972), *Pecado Capital* (1975) e *Pai Herói* (1979). Como marca de autoria, não é equivocado assinalar que Janete Clair recorria aos fortes traços folhetinescos e melodramáticos constitutivos da narrativa seriada, que a autora sabia manejar perfeitamente, para construir enredos capazes de envolver sentimentalmente o telespectador temperados com as situações mais cotidianas, marcadas por temáticas mais realistas. Como define Hamburger (2005), Janete Clair foi responsável pela introdução de um novo estilo teledramatúrgico denominado de novela crônica do cotidiano “inspirada no cinema, fiel à tradição melodramática do gênero, mas como ênfase no contemporâneo, o que acentuava sua vertente folhetinesca” (HAMBURGER, 2005, p. 85).

Por fim, no horário das 22 horas, a emissora exibia tramas voltadas para aspectos mais experimentais, além de temáticas mais ousadas. Nesse sentido, destacamos: *Verão Vermelho* (1970), *Assim na Terra como no Céu* (1970-1971), *Bandeira 2* (1971-1972), *O Bem-Amado* (1973), *O Espigão* (1974), *Roque Santeiro* (1975), *Saramandaia* (1976), *Sinal de Alerta* (1979), todas escritas por Dias Gomes, dramaturgo que ingressou na emissora em 1969, com a demissão de Glória Magadan. Outros sucessos exibidos nessa faixa de horário foram: *O Bofe* (1972), *O Rebu* (1974), *Gabriela* (1975) e *O Grito* (1975).

O horário inovou ao recorrer a uma série de matrizes estéticas, que evidenciavam a necessidade de nutrir o gênero de uma multiplicidade de tendências. Nesse sentido, foram exibidas telenovelas que seguiam a estética realista e tematizavam aspectos mais polêmicos da sociedade, além de tramas marcadas por uma linguagem mais metafórica. Fortemente influenciada pela tendência latino-americana, da qual Dias Gomes é um exemplo prolífico, após a proibição da exibição de *Roque Santeiro*, o autor recorreu, em *Saramandaia*, a elementos do fantástico, do grotesco e da carnavalização para tecer suas críticas ao país.

Não é exagerado assinalar que a emissora foi beneficiária direta do governo militar, sobretudo por ter se adequado à ideologia da “integração nacional” propagada pelo regime ditatorial.

Sobre esse aspecto, o ponto de vista de Walnice Nogueira Galvão (2005) é assertivo:

Braço ideológico da ditadura, prestigiada por ela, exerceu por décadas o monopólio no setor. Vindo na esteira de investimentos públicos maciços em telecomunicações, atingiu uma alta qualidade técnica, aliada à criação e desenvolvimento da telenovela. O sucesso do gênero se espelha na ampla audiência interna e no inimaginável mercado externo. Programas brasileiros de televisão são comprados por mais de cinquenta países, incluindo-se aí os europeus, sendo a metade do pacote constituída por telenovelas, que têm extraordinário êxito tanto na China quanto na Europa, tanto na Finlândia quanto em Cuba (GALVÃO, 2005, p. 19).

Com efeito, Galvão (2005) aponta como ocorreu, no contexto da ditadura, o desenvolvimento da Rede Globo de Comunicação, processo notoriamente marcado por uma certa ambivalência. Se um de um lado, como demonstra parte significativa dos estudiosos que se voltaram para a história da televisão no Brasil, a emissora experimentou seu apogeu ao propagar, dentro das diretrizes impostas pelo regime ditatorial, imagens que tipificavam a nação; por outro, contratou “profissionais oriundos de movimentos estéticos como o Teatro Engajado, o Cinema Novo, os Centros Populares de Cultura, a MPB, conectados de diferentes modos, ao realismo crítico vigente nos anos 1960 (RIBEIRO; SACRAMENTO, 2014, p. 157).

Desse modo, nomes como Bráulio Pedroso, Jorge Andrade, Lauro César Muniz, Mário Lago, Oduvaldo Vianna Filho, Dias Gomes, dentre outros artistas filiados ao PCB foram responsáveis por imprimir uma marca de modernização na estrutura da telenovela brasileira. É interessante observar que a contratação de intelectuais de esquerda nesse processo de renovação pode ser vista como fenômeno ambivalente na história da emissora carioca, sobretudo por situar em um momento de renovação da qualidade da programação televisiva produzida de acordo com o projeto ideológico conservador do governo militar da época.

Hamburger (2005) salienta que o conteúdo político e ideológico em torno do qual as telenovelas passaram a se estruturar foi responsável por determinar um amplo debate cultural nos anos 1970:

O conteúdo político e ideológico das novelas marcou o debate cultural dos anos 1970 e foi tema de inúmeros trabalhos acadêmicos. Alguns desses trabalhos leem as novelas da perspectiva de profissionais engajados e salientam sua capacidade de gerar ideologia política crítica a partir do interior da indústria cultural. Outros enfatizam o caráter industrial e comercial do produto para demonstrar que a intenção crítica de profissionais engajados não tem condições concretas de se realizar (HAMBURGER, 2005, p. 85).

A estudiosa ressalta que as telenovelas passaram por uma reconfiguração e incorporaram um discurso preocupado em retratar o processo de modernização da sociedade brasileira. Nesse sentido, o gênero avançou no enfoque conferido a determinadas temáticas consideradas ousadas, como a sexualidade, a política e a desigualdade social, particularidade que se estendeu para a década de 1980, marcada pela retomada da abertura política, o que permitiu continuar retratando questões consideradas atinentes à sociedade brasileira, agora livre do sistema repressor que vigorava no país. Encarada sob essa perspectiva, a telenovela pode ser compreendida como um gênero que adotou uma perspectiva crítica sobre a realidade brasileira, como atesta Hamburger (2005), pelo fato de refletir o contexto social brasileiro com um discurso engajado em que temáticas extremamente complexas, como a reconfiguração do lar, a alteração do papel da mulher na sociedade e as questões ligadas à política foram amplamente tematizados pelo gênero:

[...] a telenovela, com sua ampla audiência, torna-se um espaço de debate para construção de uma imagem para o país, seja engendrado pelo projeto militar, ou enquanto meio para difusão de novas experiências de sociabilidade e cultura concebidas a partir de uma concepção engajada. Ao combinar elementos vinculados ao moderno e aspectos associados ao tradicional, este tipo de produto se tornou um espaço privilegiado, que referenciou o universo ideológico das diversas forças políticas de direita e esquerda (HAMBURGUER, 2005, p. 119-120).

Uma outra tendência do gênero rotulada por Hamburger (2005) como

narrativa de intervenção surgiu nos anos 1990, período em que a telenovela passou a entrelaçar ficção e realidade. Como salienta Hamburger (2005, p. 168), “os telespectadores se apropriam do repertório da telenovela, reconhecido como comum aos brasileiros, para se posicionar, em termos publicamente reconhecíveis, sobre questões” que permitem instaurar uma projeção de onde se origina a familiaridade e, conseqüentemente, o sentido de pertencimento - aqui visto como a capacidade de identificação dos elementos da diegese com o vivido na realidade. Desse modo, o envolvimento sentimental do público é atingido por meio das estruturas melodramáticas e folhetinescas do gênero, além das referências diretas e indiretas instauradas na diegese por meio de circuitos em torno dos quais grupos e indivíduos se projetam, posicionando-se a partir da experiência ficcional para poder repensar sua própria experiência enquanto cidadão.

Lopes (2014) explica que a telenovela é um produto tão visto quanto falado, haja vista que seus significados resultam tanto da narrativa exibida quanto pelas narrativas produzidas pela sociedade. “As pessoas, independentemente de classe, sexo, idade ou região acabam participando do território de circulação dos sentidos das novelas, formado por inúmeros circuitos onde são reelaborados e ressemantizados” (LOPES, 2014, p. 04). Assim, da relação entre o ficcional e o aspecto social contido nos enredos, esse gênero produz um fórum de debates à medida em que o ficcional transcende o seu lugar meramente fantasioso e passa a integrar a vida privada e a esfera pública.

Como exemplo dessa faceta do gênero, vê-se a exibição de uma ceia natalina na trama inédita no mesmo dia em que os espectadores devem estar comemorando o Natal, ou ainda, um determinado núcleo ou personagem participa do carnaval no mesmo dia em que grande parte do país está envolto no evento. Ademais, a telenovela é responsável por grande parte das boas e más intenções de mascaramento da linha que separa a ficção da realidade, ainda mais quando apresenta circuitos em torno dos quais grupos e indivíduos se projetam, posicionando-se a partir da experiência ficcional para poder repensar sua própria experiência enquanto cidadão. Nesse sentido, o gênero emerge “como um espaço legítimo para a mobilização de diversos modelos de interpretação e reinterpretação da nacionalidade, incluindo modelos de estrutura familiar e relações de gênero” (HAMBURGER, 2005, p. 117).

Com efeito, é preciso assinalar que a telenovela, enquanto fenômeno pro-
tointerativo (HAMBURGER, 2005), é responsável por gerar narrativas e conteúdos nos mais diversos suportes, que exploram desde os temas retratados pela telenovela e interpretados pelos atores, até as situações da esfera privada dos atores, que são alçadas ao domínio público. Como exemplo dessa peculiaridade, podemos destacar *A Força do Querer* (2017), veiculada pela Rede Globo no

horário das 21 horas no ano de 2017. Essa telenovela escrita por Glória Perez, escritora reconhecida por incluir em suas telenovelas temáticas socioculturais, tratou de uma série de temas polêmicos, tais como a transexualidade, o tráfico de drogas, o vício em jogos de azar, homofobia e a rejeição. Durante o período em que esteve em exibição, a telenovela gerou uma série de conteúdos em outros programas. Isso sem falar no conteúdo gerado na mídia impressa, além dos comentários suscitados nas redes sociais, comprovando a tese de que a telenovela é tão assistida quanto debatida.

Os dramas vivenciados pelas personagens ditaram a pauta de outros programas de telejornalismo da Rede Globo em diversas ocasiões (isso sem falar nos programas voltados para o resumo e debate de telenovelas exibidos em outras emissoras). No programa de entretenimento dominical *Fantástico*, por exemplo, foram exibidas reportagens sobre o vício em jogos, sobre as questões de gênero, sobre tráfico de drogas. Na edição que antecedeu à exibição do último capítulo da telenovela, o programa promoveu um encontro entre personagens e telespectadores para debater qual destino o público daria às personagens. O programa jornalístico *Globo Repórter* também exibiu reportagens a partir dos conteúdos retratados pela telenovela. Exibido no dia 20 de outubro, logo após o último capítulo da telenovela, a edição revelou os bastidores e os segredos da telenovela de maior audiência no país nos últimos quatro anos.

A partir dos exemplos citados, salientamos que a telenovela se apresenta como uma experiência de sociabilidade pela capacidade que gênero tem em acionar mecanismos de conversação, de compartilhamento e de participação, aspectos que possibilitam o envolvimento emocional do telespectador a partir da construção de uma linguagem estética capaz de refletir e de refratar a realidade com dilemas ético-morais, os quais expõem problemas e suscitam uma reação do público.

Outro caso pontual desse atributo típico da telenovela brasileira também pode ser observado na telenovela *A Dona do Pedaço*. Com uma trama criada para exaltar o papel da mulher na sociedade, essa telenovela exibida em 2019 pela Rede Globo de Comunicação, partiu das situações notoriamente folhetinescas centradas no enfoque da impossibilidade amorosa permeada por cenas de conflito armado entre famílias rivais constituindo-se um verdadeiro “western revisitado”, para contar a história da protagonista Maria da Paz, personagem que se vê obrigada a deixar seu espaço natal e migrar para um grande centro urbano, mostrando, como muito bem assinala a crítica Regina Dalcastagnè (2012), que o espaço é constitutivo da personagem contemporânea, sobretudo pelo fato desse elemento narrativo notabilizar-se como uma categoria rasurada, acentuada pela mobilidade típica do cenário atual perpassado por fluxos e trânsitos culturais.

Como explica a estudiosa, o país experimentou o processo de urbanização

em um período muito curto, de modo que a literatura e outros sistemas de representação incorporaram em seus enredos o aspecto ligado à migração e as consequências desse ato. “O espaço da narrativa brasileira atual é essencialmente urbano ou, melhor, é a grande cidade, deixando para trás tanto o mundo rural quanto os vilarejos interioranos [...]” (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 110). Ainda que a estudiosa trate dessa configuração na literatura brasileira, essa situação notoriamente se reflete na narrativa televisual, sobretudo pelo seu traço constitutivo de se notabilizar como uma narrativa que, dentro das convenções do gênero, estabelece um diálogo com o cotidiano vivido, participando dos circuitos de representação.

Desse modo, pode-se perfeitamente ponderar que a metrópole é o cenário escolhido por boa parte significativa da produção literária e audiovisual:

A cidade é um símbolo da sociabilidade humana, lugar de encontro e de vida em comum – e, neste sentido, seu modelo é a polis grega. Mas é também um símbolo da diversidade humana, em que convivem massas de pessoas que não se conhecem, não se reconhecem ou mesmo se hostilizam; e aqui o modelo não é mais a cidade grega, e sim Babel (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 110).

Justamente, é nessa Babel estilhaçada, tomada como metáfora para representar a preponderância do espaço urbano no modo de organização de países fortemente perpassados por fluxos e trânsitos típicos do cenário da globalização, que a personagem se refaz, tornando-se uma empresária bem sucedida. Mais uma vez, a telenovela movimentou uma verdadeira indústria de paratextos⁶ comprovando que o sucesso do gênero, mesmo colocado sob suspeita, revigora-se. Mesmo que em *A Dona do Pedaco* as situações mais propícias a um tratamento mais social não tenham sido devidamente tratadas em detrimento de situações notoriamente melodramáticas, a telenovela atingiu certa repercussão, tanto é que atores frequentaram programas da emissora para comentar sobre a telenovela⁷ (RIBEIRO; BETELLA, 2020).

Um exemplo dessa peculiaridade apresentada pela telenovela em se estruturar como uma narrativa transmidiática pode ser exemplificada com base no Programa Globo Repórter. Após a exibição do último capítulo da telenovela de *A Dona do Pedaco*, apresentou um programa calcado em traçar um paralelo entre trajetória da personagem ficcional e o cotidiano de mulheres que em meio ao caos urbano encontraram no ramo comercial uma forma bem-sucedida de trabalho. A chamada do programa convidava todo o Brasil para “conhecer as Marias da Paz da vida real”.

Mais recentemente, podemos recorrer à telenovela *Amor de Mãe*.

6 Essa peculiaridade do gênero é explorada por Pina Maria Arnaldi Coco (2002).

7 Uma análise mais detalhada sobre a presença do melodrama na telenovela foi realizada no artigo intitulado *A Dona do Pedaco* ou a Dona do Melodrama? O vale de lágrimas do folhetim repaginado, publicado pela Revista Policromias.

Apresentada com traços típicos de produções contemporâneas e com uma trama mais complexa que as produções dos últimos anos, mas sem abandonar suas bases folhetinescas e melodramáticas, o telespectador acompanhou sedente a cada capítulo para saber o desenrolar dos fios que envolvem o mistério da trama sobre o desaparecimento do filho de Lurdes, interpretada por Regina Casé. Nesse sentido, essa telenovela recorreu aos “mecanismos de empréstimos”, se pensarmos nas contribuições de Maria de Lourdes Motter (2004). Evidentemente, o mote relacionado a crianças desaparecidas não é inédito e frequente a ficção televisiva desde os primórdios do gênero.

Do ponto de vista estrutural, a telenovela brasileira constitui-se como uma narrativa relativamente aberta. Por esse motivo, está suscetível a interferências externas. Após a retomada das gravações paralisadas devido à pandemia, para prosseguir com o desenrolar da trama, a autora precisou reescrever vários capítulos. Nesse sentido, a pausa foi providencial para a inserção de detalhes que ajudaram a recompor a trama, sem deslocá-la demais no tempo. Nessa perspectiva, os dilemas enfrentados pela sociedade ocasionados pela pandemia foram incorporados pela ficção, evidenciando a vitalidade da narrativa como fenômeno protointerativo.

Considerações finais

Enquanto fenômeno protointerativo, a telenovela adquiriu, ao longo de sua trajetória, papel central nas discussões acerca da constituição do Brasil. Ao se reconfigurar como um formato mais abraçador, essa narrativa se converteu em um espaço de integração nacional, captando, ainda que dentro dos limites do gênero, os dilemas e uma sociedade que passava por um forte processo de reconfiguração de valores, passando a tratar mais abertamente de questões atinentes ao drama familiar cotidiano.

O modelo desenvolvido no Brasil impôs significativas mudanças estruturais e temáticas ao gênero. Tomando como parâmetro as produções da Rede Globo, podemos assinalar, a partir do processo de modernização da televisão ocorrido nos anos 1970, alguns aspectos pontuais sobre a aclimação dessa narrativa no Brasil, sem desconsiderar, é claro, o vínculo com o mercado e, conseqüentemente, a estreita relação que esse produto desempenha. O gênero, como assinala parcela significativa de estudiosos, pode ser visto como uma narrativa sobre a nação (LOPES, 2014), como um enunciado e como fator de memória nacional (MOTTER, 2003), sobretudo por estruturar-se em torno de enunciados que mantêm uma íntima relação entre ficção e realidade, o que potencializa seu caráter narratológico, mas, ao mesmo tempo, eleva a produção como estratégia comunicativa ao recorrer a enredos cujas temáticas permitem ao brasileiro se reconhecer e se conectar com o cotidiano vivido.

Todas essas particularidades atribuídas ao “folhetim eletrônico” evidenciam que a telenovela extrapou sua vocação meramente massiva para se constituir num amplo espaço de socialização e fomentador de debates acerca dos dilemas constitutivos da sociedade brasileira. Ademais, é essa especificidade que possibilita o surgimento de novos modos de perceber a realidade. Nesse sentido, a telenovela, enquanto fenômeno protointerativo, informa o receptor, integra-o sentimentalmente, além de estimulá-lo a uma reação. Além disso, ao fornecer material, dominar o tempo, o lazer, tentar incutir valores, modelar opiniões e comportamentos sociais e apresentar informações, a telenovela, vista e comentada pela sociedade brasileira, mostra-se um produto cuja narrativa apresenta grande potencialidade para retratar os dilemas da nação. Resta-nos indicar os pontos de inflexão mais produtivos para o espectador promover uma reflexão crítica sobre a própria sociedade e apontar os subterfúgios utilizados pelas tramas para enredar a audiência por meio de uma crítica acabada, com as conclusões prontas.

Referências

- COCO, Pina. A Ficção na TV. In: HEIDRUN, Olinto; SCHØLLHAMMER, Karl Eric (Org.). **Literatura e Mídia**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RIO; São Paulo: Loyola, 2002, p. 151- 163.
- DALCASTAGNÈ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea: um território contestado**. Rio de Janeiro: UERJ; Vinhedo: Horizonte, 2012.
- GALVÃO, Walnice Nogueira Galvão. **As musas sob assédio: literatura e indústria cultural no Brasil**. São Paulo: Editora Senac, 2005.
- HAMBURGER, Esther. **O Brasil antenado: A sociedade da telenovela**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. Memória e identidade na telenovela brasileira. In: **Encontro anual da Compós. Anais...** Belém (PA): UFPA, 2014.
- LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. Para uma revisão das identidades coletivas em tempo de globalização. In: LOPES, Maria Immacolata Vassallo de (Org.). **Telenovela: internacionalização e interculturalidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2004, p. 121-137.
- MOTTER, Maria Lourdes. **Ficção e realidade: a construção do cotidiano na telenovela**. São Paulo: Alexa Cultural, Comunicação & Cultura, 2003.
- MOTTER, Maria Lourdes. Mecanismos de renovação do gênero telenovela: empréstimos e doações. In: LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. (org.). **Telenovela: Internacionalização e interculturalidade**. São Paulo: Edições Loyola. 2004, p. 251- 291.
- PELLEGRINI, Tânia. **Despropósitos: estudos de ficção brasileira contemporânea**. São Paulo: Fapesp/Annablume, 2008.

RIBEIRO, Ana Paula Goulart; SACRAMENTO, Igor. A moderna telenovela brasileira. In: RIBEIRO, Ana Paula Goulart; SACRAMENTO, Igor; ROXO, Marco. (Orgs.). **Televisão, História e Gêneros**. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2014. p.156-191.

RIBEIRO, Ana Paula Goulart; SACRAMENTO, Igor. A renovação estética da TV. In: RIBEIRO, Ana Paula Goulart; SACRAMENTO, Igor; ROXO, Marco. (Orgs.). **História da televisão no Brasil: do início aos dias de hoje**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 110- 135.

RIBEIRO, Rondinele Aparecido; BETELLA, Gabriela Kvacek. A Dona do Pedaco ou a Dona do Melodrama? O vale de lágrimas do folhetim repaginado. **Revista Policromias**, v. 5, n. 3, 2020.

SADEK, José Roberto. **Telenovela: Um olhar do cinema**. São Paulo: Summus, 2008.

PEDAGOGIA SOCIALISTA SOVIÉTICA: MÉTODOS E ORGANIZAÇÃO DO ENSINO ESCOLAR

Marizete Andrade da Silva¹

Introdução

Quando assumiram o poder em 1917, os bolcheviques anunciaram que a nova política educacional “não encontrava paralelo na história”. As reformas apresentadas tinham como finalidade estabelecer um sistema educacional fundamentado na teoria marxista, em uma tentativa de formar um novo sujeito para um novo regime social. Acima de tudo, os bolcheviques consideravam a educação como um meio de engendrar um tipo ideal de ser humano, o “novo homem” e a “nova mulher,” cuja essencialidade era uma autoidentificação enquanto membros da coletividade internacional constituída pela classe operária em luta.

Vista em retrospecto, a educação soviética apresenta-se como um sistema bastante intrincado, o que por vezes provoca dúvidas sobre a existência de uma unidade dos objetivos educacionais, como fora proclamada pelos socialistas revolucionários. Todavia, uma análise mais minuciosa revela um caráter essencial e uniforme das finalidades da educação. Ainda que a prática em diferentes momentos históricos teve que sofrer alterações e não correspondeu às perspectivas teóricas, os princípios educacionais permaneceram constantes. E não foram tais modificações meros caprichos de educadores e teóricos inexperientes. Fato é que as condições materiais objetivas, com toda sua complexidade, nem sempre permitiram a realização de tarefas urgentes e necessárias em tempo hábil, tendo em vista a consolidação da educação das massas.

Uma das grandes expressões da Pedagogia Soviética é o entendimento de que os conteúdos têm um valor real e, deste modo, necessitam ser tratados na escola enquanto tal, ou seja, a partir de suas dimensões políticas, sociais, éticas e culturais, de modo que os estudantes, ao se apropriarem do conhecimento, possam entendê-lo enquanto prática sócio-histórica formada por sentidos e significados atribuídos por homens e mulheres ao longo de seu desenvolvimento histórico. Segundo Caldart (2011), entre as grandes contribuições dos pedagogos

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora voluntária na Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: marizethandrade@hotmail.com.

soviéticos está o fato de compreender que para transformar a escola, colocando-a à serviço dos interesses da classe trabalhadora, não é suficiente apenas alterar o que nela se ensina. É fundamental também modificar a cultura pedagógica da escola para que ela seja alçada a uma nova perspectiva do papel social da educação, a qual precisa estar vinculada à necessidade de os estudantes se prepararem para intervir de forma consciente, responsável, ativa e criativa no tecido social do qual fazem parte. Disso decorre a grande preocupação dos educadores soviéticos em forjar novos métodos e formas de organizar o ensino, radicalmente distintos da velha escola e cuja marca fundamental foi a de vincular os objetivos gerais da educação com o valor social do trabalho, ou seja, a base sob a qual se edifica a vida e o desenvolvimento de toda a sociedade.

Organização e método da Pedagogia Socialista Soviética

De 1917 a 1929, a educação russa experimentou uma espetacular metamorfose de sua organização, conteúdo e métodos. Em 1928, o americano educador George Sylvester Counts capturou a essência do período pós-1917 quando escreveu:

No breve espaço de dez anos, todo o programa educacional foi reconstruído, a organização administrativa foi feita para assumir uma nova forma, o sistema de escolas foi profundamente modificado, muitas novas instituições de ensino foram criadas, os materiais de instrução foram revistos, e os métodos de ensino foram reformulados... O que de bom ou ruim pode ter para o povo russo ou para o mundo, em grande parte, só o passar dos anos pode revelar. Mas é um evento de tal magnitude que não pode ser ignorado nem esquecido (1928, p. 268).

No plano organizacional, quase todas as instituições educacionais logo se tornaram parte de um sistema centralizado e controlado pelo Comissariado da Educação. O poder do Comissariado se estendia não apenas às escolas instituídas no período anterior à revolução de outubro, mas também a três tipos de novas instalações-instituições: de adulto, partidária e educação profissional. A educação de adultos abrangeu milhares de centros de erradicação do analfabetismo, clubes, bibliotecas especiais, salas de leituras, pontos de agitação, cursos noturnos, cursos por correspondência de fundamentos da alfabetização e ao que foi denominado de “alfabetização política”. Nas escolas partidárias recém-formadas prevalecia o mesmo tipo de instrução, embora em um nível mais avançado.

Milhares de escolas bolcheviques de alfabetização política e as escolas do partido soviético ofereciam aos membros do partido formação para a composição de um quadro de agitadores e propagandistas, enquanto as universidades comunistas, que somavam dezenove em 1928, preparavam os alunos para especializações à serviço do governo e do partido. Um instituto de *Professores Vermelhos*

fundado em 1921 formou estudantes comunistas, altamente selecionados, para o exercício do magistério nas universidades (KATZ, 1968).

Estas iniciativas e reformas organizacionais expandiram as oportunidades educacionais para adultos, mulheres e filhos de operários e camponeses. Mudanças no conteúdo e métodos de ensino, especialmente nas escolas primárias e secundárias, resultavam em parte de um esforço para superar o tipo de instrução que recorria a intimidação, regimentação e aprendizagem mecânica. Muitos educadores soviéticos, incluindo a esposa de Lenin, Nadeshda Nadia Krupskaya (1869-1939), e o Comissário da Educação até 1929, Anatoli Vasile vitch Lunatcharski (1875-1933), esperavam por meio do autogoverno, atividades estudantis e métodos específicos despertar o interesse e a autoconfiança dos alunos. Atividade, complexo e métodos de projeto obtiveram o apoio esperado como tentativas de superar barreiras artificiais entre as disciplinas acadêmicas e desenvolvimento mental e o físico dos indivíduos. Assim, na Rússia, a educação na década de 1920, sem dúvidas teve seus fortes aspectos progressistas e decorreu, pelo menos em parte, do ponto de vista marxista de análise da história humana. Além disso, essas mudanças emanaram de um esforço considerável para fornecer ao indivíduo habilidades básicas necessárias para a vida em uma sociedade em transição. No entanto, segundo o pensamento de Holmes (1973), isso não significa necessariamente que essas reformas multifacetadas resultaram apenas de esforços idealistas tacitamente sancionados sem o apoio do partido comunista. Padrões rígidos, utilitarismo econômico e político mais orientado para às exigências de um partido único do que às necessidades de cada aluno desempenharam um papel dominante nas mudanças e na prática subsequente da educação na Rússia Soviética.

O eixo da construção do novo sistema educacional foi o Decreto da Delegacia Popular de Instrução Pública, promulgado em outubro de 1918, que estabelecia uma série de dispositivos sobre instrução gratuita e obrigatória, laicização da escola e combate ao analfabetismo. Com este decreto, foi aprovada a implantação da chamada Escola Única do Trabalho, designação que todas as escolas soviéticas receberam. Este nome apresentava um sentido muito profundo, uma vez que enfatizava que o Estado passava a ser um Estado de trabalhadores, e que o trabalho era o eixo axial em torno do qual a vida orbitava. A organização do sistema escolar era simples: todas as distinções nas escolas foram abolidas. Esta legislação, como nos lembra Gutiérrez (2017), instituiu a obrigatoriedade da educação dos 8 aos 17 anos, sua gratuidade, o caráter não confessional e a eliminação da dualidade de currículos distintos para atividades intelectuais e manuais.

O período imediatamente após a revolução foi repleto de teorias educacionais, mas a ideia de que o currículo e os métodos elaborados anterior a guerra

tivessem que ser abolidos encontrava unanimidade entre os diferentes teóricos. Havia muitos pontos de vista expressos com muita firmeza sobre o que deveria substituir a antiga educação, inclusive, segundo King (1938), um destacado grupo de educadores considerava a escola totalmente desnecessária. Viktor Nikolaevich Shulgin (1894-1965), que capitaneava este coletivo, enunciava a teoria de que “a rua ensina, a fábrica ensina e o partido ensina; portanto, a escola era redundante”². Outro grupo insistia na ideia de que o bem-estar do Estado seria comprometido caso as crianças vivessem e fossem criadas por seus pais. Todas as crianças pertenciam ao Estado e, portanto, deveriam ser criadas em instituições do Estado. Várias tentativas foram feitas para a construção de lares para crianças, mas nenhum desses grupos teve muita ingerência na educação soviética. Shulgin, por exemplo, influenciou vários educadores, que de tempos em tempos escreviam e falavam sobre a inutilidade da escola, mas não tiveram nenhuma interferência expressiva sobre a educação. Por todos os lados, havia a compreensão que a educação deveria ser realizada na escola e que as crianças deveriam viver em casa. (KING, 1938).

A demanda mais urgente a ser atendida após o processo revolucionário, como anteriormente mencionado, foi a criação de um quadro suficientemente forte de apoiadores do novo regime social que permitiram a sobrevivência do partido bolchevique nos conturbados primeiros anos de governabilidade. A fração social que responderia de maneira mais imediata a propaganda soviética era naturalmente os mais jovens, e a escola era o lugar estratégico para contribuir com este engajamento.

A segunda tarefa mais importante a ser realizada, que consistia no treinamento de um exército industrial, influenciou tanto o conteúdo quanto o método da educação. A recusa dos países capitalistas em conceder à União Soviética crédito suficiente que lhe permitisse comprar no exterior os produtos necessários para impulsionar o desenvolvimento interno e evoluir lentamente de um estado agrícola atrasado para um estado moderno industrializado, forçou os russos a concentrarem esforços para a criação e exploração dos seus próprios recursos. Eles tiveram que, muito rapidamente, constituir sua própria indústria pesada, que por sua vez criaria a indústria leve para a produção de bens de consumo e de meios de defesa. A fim de garantir o êxito do cumprimento destas tarefas, a ciência tinha que ser usada até o seu limite máximo, o que exigia sua incorporação como a parte mais importante do currículo escolar. Como sustentou Trotsky em sua carta ao I Congresso de Cientistas de Toda a Rússia:

O proletariado necessita de uma ciência é e apenas com ela que entende

2 Ver KING, Beatrice. *The Slavonic and East European Review. Modern Humanities Research Association*, London, Vol. 17, No. 49, Jul, 1938.

corretamente o mundo objetivo em sua materialidade e dinamismo. Todos nós necessitamos muitíssimo de uma nova orientação das personalidades da ciência que coloque sua atenção, interesses, suas forças para as tarefas e necessidades da nova sociedade (TROTSKY *apud* KRUPSKAYA, 2017, p. 316).

Os métodos educacionais usados nas escolas durante o regime tzarista não serviriam ao propósito socialista. As instituições escolares deveriam ser espaços de manifestação da independência, liberdade e hábitos de disciplina. Na tentativa de encontrar métodos e princípios organizativos que pudessem servir de inspiração para as escolas russas, os educadores soviéticos voltaram para experiências progressistas no exterior em que a forma tradicional de ensino foi substituída por programas radicalmente diferentes e assentados em novas concepções pedagógicas.

Ao tratar desta questão, Nicholas Hans (1930) reflete que durante o primeiro período da política educacional soviética algumas reformas foram conduzidas por entusiastas que em geral não eram comunistas e eram pouco versados na ideologia marxista. Por isso, o Comissariado de Educação Pública assumiu como modelo as ideias pedagógicas da Europa Ocidental e dos Estados Unidos, baseadas em princípios individualistas e conectadas com a filosofia idealista. As novas teorias da instrução ativa ligadas ao trabalho manual elaborada por Georg Michael Kerschensteiner³ e Wilhelm August Lay⁴ na Alemanha, e pelo estadunidense John Dewey⁵ serviram de exemplo. A tradição Tolstoiana de educação gratuita foi outra fonte para a formulação de teorias escolares. Mas embora os professores progressistas seguissem as ideias e a prática de Kerschensteiner e Dewey, os próprios comunistas não poderiam consentir simplesmente em imitar os métodos desses pedagogos burgueses. Como bem advertiu Pistrak (2000, p. 31): “Algumas terminologias, métodos e concepções podem até ser os mesmos, mas os objetivos precisam ser radicalmente diferentes”.

No esforço de colocar a escola no sentido revolucionário houve a incorporação do pensamento marxista às ideias de instrução ativa. A concepção do trabalho foi, portanto, selecionada como o eixo em torno do qual todo o currículo deveria orbitar, concebendo desta forma o que seria a escola do trabalho.

3 Discípulo de Pestalozzi, o pedagogo alemão Georg Michael Kerschensteiner (1854–1932) foi um dos criadores da escola do trabalho. Fundou uma pedagogia de valorização da inteligência prática, em oposição ao intelectualismo de Johann Friedrich Herbart. Na sua concepção, a pedagogia deve permitir que um saber se torne uma competência, comprovação única de uma aquisição deste saber.

4 Considerado o fundador da pedagogia experimental, Wilhelm August Lay (1862–1926) foi um dos grandes defensores da Escola Ativa.

5 John Dewey (1859–1952) foi um pedagogo e filósofo norte-americano que exerceu grande influência no movimento de renovação da educação em várias partes do mundo. Em muitos países inspirou o movimento da Escola Nova, baseado na experimentação e na verificação.

O objetivo da escola do trabalho não consistia em uma formação para alguns ofícios, mas tratava-se em trazer para seu centro de gravidade a educação politécnica⁶, concedendo às crianças o conhecimento dos métodos das mais importantes formas de trabalho, seja através da prática na oficina escolar, em uma fazenda escolar e nas próprias fábricas.

Em conformidade com este ideal de ensino politécnico o Comissariado de Educação Pública elaborou um currículo modelo para todas as áreas que, no entanto, não deveriam ser tomados como programas rígidos, isto é, que não pudessem ser passíveis de alterações. Pelo contrário, supunha-se que toda escola como instituição individual e autônoma formularia seu próprio programa de acordo com os princípios gerais mais ajustados às condições locais. Nas escolas do segundo grau, por exemplo, poderiam ocorrer variações no que tangia ao ramo do trabalho que era tomado como base para o estudo da cultura politécnica. Para Hans (1930), uma fábrica têxtil, trabalhos metalúrgicos, uma fábrica de açúcar, navegação, agricultura, ferrovias, correios e telégrafos, qualquer um desses ramos poderia ser tomado como ponto de partida. O programa era consideravelmente ambicioso, mas as condições impostas pela guerra civil e o empobrecimento geral do país apresentavam uma conjuntura expressivamente adversa à sua realização.

O novo período das políticas educacionais já emergiu apresentando alterações tanto nos métodos quanto no currículo. A escola do trabalho deveria se esforçar para formar e desenvolver nas crianças e jovens uma consciência da classe proletária. Embora o estudo da teoria e prática da atividade laboral humana e suas formas de organização permanecessem no centro de todo o currículo o objetivo era diferente. E esta concentração no trabalho não tinha mais a intenção de transformar a velha instrução passiva em métodos ativos relacionados com a autoatividade das crianças e iniciativa individual dos professores. Seu objetivo era a consciência de classe e a consciência comunista. A atividade laboral passa a ser nada menos do que a doutrina marxista da luta de classes, que “devia ser forçada a entrar na cabeças dos alunos”, como expressou muito bem um dos principais educadores soviéticos Albert Pinkevich (1883-1939).⁷

Os novos programas emitidos pelo Comissariado da Educação Pública não eram mais “currículos modelos”, mas programas obrigatórios que deveriam ser ensinados em todas as escolas sem quaisquer modificações que pudessem comprometer as finalidades gerais do programa oficial. A escola passa a ser reconhecida pelo Partido Comunista como um dos meios mais eficazes para

6 Sistema global na base do qual está o estudo da técnica em suas diferentes formas, tomadas em seu desenvolvimento e em todas as suas mediações.

7 Ibid., p. 102.

acelerar o advento da sociedade comunista e, portanto, deveria estar subordinada aos fins comunistas partidários. No programa do Partido Comunista Russo, o objetivo da educação estava assim definido:⁸

Durante o período de a ditadura do proletariado, durante o período de preparação das condições para uma completa realização do comunismo, a escola deve ser educadora dos princípios do comunismo; mais do que isso, deve ser um centro de uma influência educacional ideológica e organizada do proletariado sobre as massas não proletárias para educar uma geração capaz de estabelecer o comunismo em sua integridade.

A síntese formulada como posição partidária em relação à educação e sua finalidade explícita que o seu sentido não se esgotava na prática do ensino, o que leva a compreensão de que a escola, no cerne das transformações culturais fundamentais para a construção coletiva da nova sociedade, não se restringia ao estudo dos conteúdos, por mais revolucionários que pudessem ser. O que se colocava de modo indeclinável pelos líderes educadores soviéticos era a defesa de uma escola que fosse educadora do povo, tendo em vista a atuação social crítica e consequente da classe proletária. A educação somente seria revolucionária na medida em que contribuísse de forma efetiva para o desenvolvimento de uma consciência revolucionária entre a massa de trabalhadores.

Métodos e estratégias pedagógicas: o caso dos complexos

Contrapondo ao modelo denominado por Krupskaya (1978) como “escola neutra”, onde educadores e estudantes estavam distantes uns dos outros e onde não se efetivava nenhuma relação de solidariedade ou de camaradagem, a Pedagogia Socialista não restringia a prática educativa ao aluno e professor, mas concebia a educação como um processo que se realiza nos marcos de uma coletividade heterogênea em que se concede às pessoas recursos, meios e possibilidades concretas de experiências para desenvolver-se de modo complexo. A coletividade emerge simultaneamente como um fim e um meio, ambos imprescindíveis para a educação.

Nesta abordagem, em que a comunidade educativa assume um papel de grande relevância, os Conselhos de Escola, criados por Lunacharski, se converteram nos organismos responsáveis pela autogestão escolar. Sendo que estes conselhos eram constituídos por todos os trabalhadores da escola, pelos representantes da população ativa do distrito escolar, por estudantes e por um representante da instância para a formação do povo. Pistrak, um dos primeiros educadores soviéticos, esperava que, coerente com essa orientação, os alunos trabalhassem coletivamente e se organizassem de forma autônoma em assembleias

8 Ibid., p. 109.

para superar o autoritarismo docente da escola burguesa. Esta perspectiva educacional de Pistrak expressa o projeto da revolução russa para a educação: a formação de pessoas preocupadas pela busca do bem comum superando o individualismo e o egoísmo.

Durante uma década, até 1927, houve um processo de experimentação pedagógica permanente. O Narkompros incorporou os métodos da Nova Escola e do movimento educacional progressista norte-americano, especialmente o método de projeto do pedagogo estadunidense William Heard Kilpatrick (1871-1965)⁹ e a educação democrática de John Dewey, com a finalidade de projetar um modelo educacional alternativo. Um destes métodos utilizados e que acabou se tornando umas das marcas fundamentais do sistema escolar soviético foi o trabalho desenvolvido com o auxílio do “complexo”, inspirado nos centros de interesse formulados pelo psicólogo belga Jean-Ovide Decroly (1871-1932)¹⁰ e nos princípios pedagógicos de John Dewey. Este sistema não era somente um método de instrução, mas tratava-se de um conceito de processo educativo intrinsecamente relacionado à filosofia Marxista-Leninista como era assim compreendido pelos educadores russos após a revolução.

O complexo, defendido por Krupskaya, Pistrak e desenvolvido por Stanislav Teofilovich Shatsky (1878-1934), pedagogo que desde 1923 esteve à frente da primeira colônia experimental onde esse método foi adotado, buscou vincular ensino e trabalho como fonte de desenvolvimento e educação; formação livre da personalidade do indivíduo e, sobretudo, a participação real dos alunos no desenvolvimento de seu próprio processo de aprendizagem, aproximando-se da visão marxista do ensino politécnico. Para o socialismo não se trata, como propõe a pedagogia burguesa, de educar a pessoa para assegurar a sua adaptação às condições sociais em vigor, mas educar a pessoa para que contribua com a criação da realidade futura e participe ativamente na construção de uma sociedade justa, livre e igual (SALAMANCA, 2013). Por isso, um componente básico da Pedagogia Socialista é a crítica às condições sociais de desigualdade em que se realiza a educação e o questionamento da função reprodutiva do próprio sistema escolar.

Durante o período em que o complexo foi reconhecido pelos meios pedagógicos e integrado a prática e teoria da instrução nas escolas soviéticas, houve muita confusão em relação a sua finalidade e natureza. O conceito que

9 Pedagogo americano, é considerado o mentor da metodologia de projeto. Discípulo de Dewey em Colúmbia, prossegue e desenvolve o seu trabalho no campo da educação democrática.

10 Para Decroly, existiriam 6 centros de interesse que poderiam substituir os planos de estudo construídos com base em disciplinas: a) a criança e a família; b) a criança e a escola; c) a criança e o mundo animal; d) a criança e o mundo vegetal; e) a criança e o mundo geográfico; f) a criança e o universo.

aparentemente possuía uma definição nítida em seu momento germinal, acabou sendo convertido em uma acrobacia pedagógica com uma multiplicidade de interpretações contraditórias. Nas palavras de Krupskaya (2017, p. 125): “Apareceram vários livros sobre o complexo e o sistema do complexo e, na prática, acabou se transformando em uma espécie de fetiche”. Muitos educadores não sabiam nem mesmo exatamente qual termo deveria ser utilizado.

Ainda que seja facilmente identificável esta diversidade de terminologias, inclusive nos escritos dos maiores expoentes da Pedagogia Soviética, a exemplo das principais lideranças que advogaram o complexo como sistema de instrução, como Mosey Pitrak e Krupskaya, sempre houve a afirmação e a indicação de um conceito único.

Os programas da Comissão Estatal Científica¹¹ - órgão criado pelo Narkompros responsável por formular os novos programas para as escolas - foram elaborados em conformidade com o princípio do complexo, isto é, todo o material estava organizado em torno de um eixo específico – o sentido do trabalho humano. Contudo, este eixo referencial não foi escolhido arbitrariamente. Sendo o objetivo do esquema do programa oficial contribuir para que os estudantes pudessem compreender a realidade a partir do ponto de vista marxista, ou seja, estudá-la sob a perspectiva dinâmica e não estática, seria impossível utilizar outra base fundamental. Como aponta Krupskaya (1959, p.24) “é o trabalho humano que determina a estrutura da sociedade, a política e a cultura. Por outro lado, nós conhecemos e modificamos as leis da natureza nos processos laborais através de nossa compreensão dos fenômenos naturais.”

O sistema do complexo consistiu na organização de ideias sugeridas por um determinado objeto e na abordagem teórica e prática a este objeto de análise. A finalidade do complexo era desenvolver uma compreensão dos fenômenos sociais e naturais pelas crianças, e para que este propósito pudesse ser alcançado era absolutamente necessário utilizar métodos e formas organizativas adequadas.

Na educação politécnica, o membro da sociedade deve entender e participar conscientemente da vida social. A partir do momento que a sociedade Soviética se converteu em uma república proletária, apenas um complexo unificador passou a existir, era justamente as atividades laborais humanas. A escola do trabalho foi concebida como parte orgânica da república dos trabalhadores, portanto, o ensino não poderia estar alheio às exigências da vida, e a principal exigência da vida do estado comunista era o desenvolvimento da aptidão para o trabalho coletivo.

11 Órgão criado e vinculado ao Comissariado da Educação Pública. A Seção Científica-Pedagógica deste Conselho conduziu a revisão dos programas da educação básica. Nela existia uma Seção Científico-Pedagógica responsável por estabelecer os programas de ensino.

Esta foi a razão pela qual a Comissão Estatal Científica priorizou os estudos do trabalho, natureza e sociedade como complexos para a Escola Única. Estes eram os três aspectos básicos da atividade de trabalho humano. Uma perspectiva comunista e materialista poderia ser desenvolvida usando essa organização, mas o método era parte integrante desse desenvolvimento. Não havia dicotomia em nenhuma dessas áreas da teoria educacional soviética: físico-intelectual, teórico-prático, conteúdo dos manuais - atividades práticas, aplicação - habilidades fundamentais ou organização-método.

Era essencial que a escola do trabalho fosse aplicada à vida. A participação no trabalho socialmente útil e necessário eram centrais neste processo. O estudo mediatizado pelos complexos era uma importante colaboração na edificação da sociedade socialista; portanto, a escola precisava ser direcionada para a vida nesta abordagem.

O princípio do trabalho, conforme a “Declaração sobre a Escola Única do Trabalho” apresentada por Lunacharski em 1918, significava, em primeiro lugar, a familiarização ativa, dinâmica e criativa com o mundo e, em segundo lugar, o desejo manifesto de familiarizar os alunos com aquilo que é mais essencial na vida. Neste sentido, era tanto uma escola ativa quanto uma escola politécnica, tratando de manter em equilíbrio a dimensão produtiva do trabalho com a sua dimensão pedagógica. A concepção pedagógica marxista considerava como princípio cardeal a combinação da educação com a produção material. Em outros termos, o enfoque é a participação do estudante no mundo da produção, do trabalho útil. Para Marx e Engels (1978), o trabalho não era somente um meio de assegurar o sustento da vida humana, mas um elemento fundamental na configuração do ser humano, através do qual se constitui como tal. Por isso Marx, ainda que tenha proposto a abolição do trabalho infantil, denunciando em *O capital* as formas desumanas de exploração das crianças no capitalismo industrial de sua época, apresentou a defesa da combinação do trabalho produtivo e educação em uma “sociedade racional”, porque concebia o trabalho como a dimensão que forma verdadeiramente o ser humano. Combinação que deveria ser realizada de maneira progressiva e conforme os níveis etários regulamentando cuidadosamente, de maneira que “em nada se assemelhe a exploração infantil capitalista” (MARX, 1985, p. 79).

O Narkompros, a partir desta concepção pedagógica, instituiu o trabalho produtivo como princípio educativo e fundamento da vida escolar. A potencialidade educativa do trabalho alcançava um horizonte muito mais amplo do que uma simples técnica pedagógica, como era proposto pela Escola Nova. Pretendia ser uma atividade verdadeiramente produtiva, com sentido e projeção social. A pedagogia do trabalho era planejada e organizada socialmente, no contexto de

uma educação integral que articula a produção material e intelectual.

Segundo os princípios marxistas de vinculação entre educação, trabalho produtivo e formação politécnica, o Conselho Científico Estadual segundo John T. Zepper (1965) apenas delineou o currículo básico para a escola unificada do trabalho; foi deixado para os professores a tarefa de selecionar os temas fundamentais, ou seja, a escolha do objeto do complexo, a fim de mostrar as relações recíprocas que existem entre os aspectos diferentes das coisas, elucidando a transformação de determinados fenômenos em outros. Em outras palavras, a compreensão da realidade prescinde da utilização do método dialético. Segundo afirmou Pistrak (2000, p.134): “Apenas um conhecimento da realidade atual desta natureza é um tipo de conhecimento marxista”. Daí decorre a necessidade de utilizar os complexos como forma de organizar as disciplinas do programa, na medida em que não existia outra maneira, segundo os educadores soviéticos da época retratada, de entender a realidade segundo o método dialético. Partindo deste pressuposto, o sistema do complexo assume uma outra lógica para além de ser uma boa técnica de ensino, como anteriormente destacado; sua materialidade era ser um sistema de organizar o ensino fundamentado nos objetivos essenciais da escola.

A defesa de educadores como Pistrak do método de ensino pelo sistema de complexos é demarcada pela justificativa de que, na escola soviética, nenhuma disciplina escolar poderia ter um propósito em si mesma. Os objetivos pertinentes a cada disciplina deveriam estar vinculados as finalidades gerais da escola, sendo estas que definiriam a forma de distribuição das disciplinas pelos cursos.

O complexo se identifica principalmente pela eliminação de um currículo dividido em disciplinas, colocando no lugar da fragmentação das áreas de conhecimentos uma articulação interdisciplinar do cotidiano dos estudantes a partir da investigação de seu entorno e de seus interesses. Para seus defensores, o método do complexo garante a combinação entre ensino e trabalho como fonte de desenvolvimento e educação; a formação livre da personalidade das crianças e, acima de tudo, a participação dos alunos na direção das diferentes esferas da vida escolar. Em geral, a adoção do método complexo se aproxima ao ideal marxista da educação politécnica, como pontuou Krupskaya a este respeito:

Vamos pegar um menino da aldeia. Ele vai buscar água, cuida do galinheiro, ajuda o pai nos campos e a mãe na casa, cuida dos irmãos mais novos, faz recados e assim por diante. Em casa é uma pessoa indispensável. Há uma afinidade de pequenos camponeses como este nas cidades. Este trabalho na aldeia deve ser o ponto de partida; deve ser examinado à luz da ciência e, desta forma, o aluno deve ser gradualmente introduzido na vida dos adultos. (KRUPSKAYA, 1972, p. 34).

A concepção afirmada e difundida do sistema dos complexos resultava

da compreensão de que a tarefa fundamental dos educadores soviéticos era tornar o sistema escolar praticamente efetivo, renunciando ao método restrito à dimensão intelectual que marcava a antiga escola. Este era o maior desafio, mas também o problema pedagógico mais urgente a ser resolvido. Esta questão era imposta pela unidade de objetivos característicos da educação daquele momento histórico, por isso a necessidade de desenvolver hábito de auto-organização nas crianças, encadear o trabalho técnico, o trabalho social da escola e realizar o ensino propriamente dito. A adoção do sistema dos complexos fazia parte do conjunto de ações cuja finalidade era passar dos programas de ensino para os planos gerais da própria existência humana, a fim de dar direção ao trabalho social da escola, que estava centrado numa determinada parte da vida. A organização do ensino em complexos não era o ponto de chegada de um percurso iniciado no antigo regime social ou a síntese de longas pesquisas no domínio do método, mas, contrariamente, foi uma inflexão radical e decisiva exigida pela compreensão marxista de educação e explicada pelas novas concepções originadas na grande revolução e fertilizadas por seus progressos.

As experiências educacionais baseadas nos complexos, de certo modo, representam uma das mais significativas tentativas soviéticas de reformular os currículos tradicionais após a revolução proletária. De 1923 a 1927, em alguns casos até 1931, grande parte do ensino, nos primeiros sete anos de instrução, teve como eixo central o uso do método complexo.

Pelo estudo de temas específicos em vez de assuntos fragmentados, a atenção de ambos os professores e estudantes foi mais facilmente deslocada para um exame político da realidade. Assim, o complexo não abarcou apenas temas relacionados à higiene, vida familiar, estações do ano e natureza, mas também temas pertinentes ao imperialismo, ateísmo, Lênin, revolução de outubro, ditadura do proletariado, o nacionalismo “burguês”, “atividade contra-revolucionária” e outros temas altamente sensíveis a uma sociedade que se encontrava na contramão da história mundial.

Naquele momento transitório da história Russa, em que todos os pilares sociais estavam sendo construídos e ressignificados, era evidente para as lideranças revolucionárias que as transformações culturais elementares ao processo de constituição de um novo regime social passavam pela via da escolarização da massa trabalhadora. O sistema do complexo explicita a dimensão deste desafio, na medida em que conferia ao processo educativo a natureza do Estado Soviético. Sem esta manifestação grande parte da população poderia ficar alienada do movimento de transformação e de sua magnitude, o que poderia comprometer a consolidação do processo revolucionário.

Considerações finais

Entre 1917 e 1927 no âmbito educacional na Rússia, identifica-se com todas as suas contradições e limites, que o trabalho na escola, a partir da teoria marxista, enquanto base da educação, esteve vinculado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta e socialmente útil. Neste sentido, a educação teria uma finalidade emancipatória a partir do trabalho e de formação das novas relações sociais diferentes e antagônicas àquelas existentes dentro do modo de produção capitalista.

Ao centralizarmos, neste estudo, nossa reflexão sobre as estratégia e métodos que caracterizaram a educação soviética no período de (1917-1929), de modo particular na organização do ensino pelo complexo, consideramos que o conjunto de experiências educacionais formuladas no período destacado representa uma das tentativas mais extraordinárias empreendidas pela classe trabalhadora de vincular a vida escolar, teoricamente e praticamente, com o movimento mais amplo de transformação radical da sociedade.

Referências

- CALDART, Roseli Salete. Apresentação. In: PISTRÁK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução Daniel Aarão Reis Filho. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- COUNTS, George Sylvester. **Education in Soviet Russia, Soviet Russia in the Second Decade**. New York: ed. Stuart Chase, Robert Dunn, and Rexford Guy Tugwell, 1928.
- GUTIÉRREZ, Enrique Javier. La Educación en la Revolución Soviética: La Lucha Contra el Analfabetismo y la Enseñanza Gratuita, Laica y Universal. **Crónica Popular, Suplemento de Cuestiones Internacionales**, n. 2. Renovación Editorial, 2017.
- HANS, Nicholas. **Educational Policy in Soviet Russia**. London: P. S. KING & SON, LTD, 1930.
- SALAMANCA, Oscar Gilberto Hernández. La pedagogía socialista en la URSS: fundamentos para la configuración del individuo plenamente desarrollado. **Nodos y nudos**, v. 34, n. 2, 2013.
- HOLMES, Larry. **Bolshevik Utilitarianism and Educational Experimentation: Party Attitudes and Soviet Educational Practice, 1917-1931**. Alabama: Cambridge University Press, 1973.
- KATZ, Zev. **Party-Political Education in Soviet Russia, Soviet Studies**. Moscow: Samuel Northrup Harper, 1968.
- KING, Beatrice. The Slavonic and East European Review. **Modern Human-**

ties Research Association, London, v. 17, n. 49, jul, 1938.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. **A construção da pedagogia socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. Volksbildung and Demokratie. En Castles, S. y Wüstenberg, W. (1982). **Krupskaya Sozialistische Pädagogik**. Berlín Oriental: Volk und Wissen, 1972.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. La educación comunista. **Lenin y la juventud**. Madrid: Nuestra Cultura, 1978.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. Pedagogicacheskie Sochineniya v Desyati Tomakh. Moscow: **Academy of Pedagogical**, 1959.

MARX, Karl. Instruções para os delegados do conselho geral provisório: as diferentes questões. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**. Trad. José Barata-Moura, Eduardo Chitas, Francisco Melo e Álvaro Pina. Lisboa: Avante, v. 2, 1985.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **Textos sobre educación y enseñanza**. Madrid: Alberto Corazón Ed, 1978.

PISTRAK, Mosey. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

ZEPPER, John. Comparative Education. **Comparative Education**, Review. v. 9, n. 1, Feb., 1965.

UNIDADE II

MEMÓRIAS, TRAJETÓRIAS DE VIDAS
E A HISTÓRIA ENSINADA

TRAJETÓRIAS DE VIDA E EXPERIÊNCIA NO TRABALHO DOCENTE: POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO NA PESQUISA A PARTIR DE FONTES (AUTO)BIOGRÁFICAS

Aline Caroline da Rosa¹

João Luís Coletto da Silva²

Introdução

O que as entrevistas realizadas nas pesquisas em educação podem possibilitar a nós, pesquisadores, sujeitos e leitores? Como ir além das transcrições e categorizações, fruto destes diálogos e utilizar esta fonte de forma aprofundada? Quais aprendizados podemos construir através dos relatos dos sujeitos da pesquisa e para que servem estas contribuições? – palavras dos autores.

Este capítulo é um ensaio teórico-metodológico que apresenta a possibilidade de utilizar as entrevistas semiestruturadas como uma forma de proporcionar a formação e (auto) formação de sujeitos e pesquisadores. Traremos recortes de conversas com professoras da Educação Infantil de um município do Vale do Rio Pardo/RS, sobre suas histórias de vida e experiências, como uma forma de compreender e analisar qual a importância de ir além das sistematizações quando se trabalha com entrevistas na pesquisa qualitativa.

O relato de memórias traz elementos que possibilitam a aproximação e compreensão profunda do fenômeno estudado e por isso, iremos compartilhar um percurso de investigação que considera que as ferramentas metodológicas são uma fonte de construção de saberes e aprendizados, os quais definimos como formação e/ou (auto) formação. Na aproximação com as memórias e histórias de vida, vamos compreendendo e conhecendo a historicidade dos fenômenos e o que leva as professoras a construir sentidos para o trabalho docente. Por

1 Doutoranda em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul, vinculada à Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação- Bolsista PROSUC/CAPES. Mestra em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul/2020 e pedagoga pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Professora da Educação Básica. acarolinedarosa@gmail.com.

2 Doutorando em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul, vinculado à linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação; Integrante do Grupo de Pesquisa Currículo, Memórias e Narrativas em Educação – Bolsista PROSUC/CAPES. Professor de Educação Física. dicoletto@hotmail.com.

isso, haverá percepções advindas do encontro com professoras e os bastidores do campo empírico da pesquisa³, como uma espécie de fio condutor para a análise que nos propomos realizar. Ouvir as *vozes* daquelas que vivenciam a experiência é o ponto de partida e neste processo, há indissociabilidade entre o pessoal (trajetória de vida e experiências) e o profissional (o trabalho docente propriamente dito), que faz com que uma professora carregue consigo as marcas das memórias individuais da vida e do trabalho e as coletivas, compartilhadas pela categoria dos trabalhadores e trabalhadoras em educação (NÓVOA; FINGER, 2014).

Com base nos conceitos da pesquisa (auto) biográfica e memória social, traremos recortes das entrevistas aprofundadas realizadas com as professoras, objetivando compartilhar os principais resultados *formativos* de uma análise aprofundada de suas histórias de vida⁴. Procuramos mostrar de quais formas as memórias coletivas expressam as trajetórias de vida e experiência pessoal e profissional das trabalhadoras, a reflexão e formação, contribuindo para que tivéssemos conhecimento amplo das vozes docentes e compreendêssemos como se constroem sentidos para o trabalho exercido pela categoria.

O conceito de *memória social* é fundamental para a discussão e iremos confrontá-lo com a prática de vida e trabalho de três docentes da Educação Básica atuantes com crianças pequenas (creche e pré-escola). Veremos a implicação da história e trajetória de vida (por serem mulheres que historicamente que “aprendem” a cuidar de crianças já no âmbito de seus lares) e o que as professoras dizem sobre estes aprendizados fazem parte de suas vidas e ultrapassam os saberes formais (aprendidos nas instituições que as formam para a docência). Ao longo destes relatos e discussões, fomos articulando as historicidades e memórias, ao processo de formação e conscientização das docentes e pesquisadores, por entendermos que as entrevistas possuem este grande leque de conhecimentos que são produzidos e compartilhados.

Nestes relatos há um processo de clandestinidade em relação àquilo que é compartilhado pelas vozes (das professoras), que *selecionam* e *silenciam* aquilo que gostariam de compartilhar (ou não) sobre suas experiências vividas (SEFFNER, 2019). A discussão procura refletir sobre alguma coisa que foi dito pelas docentes, mas também sobre algo que não foi dito (porém, percebido), que foi silenciado, mas que foi fundamental para conhecermos a identidade de

3 Os dados mencionados neste capítulo são frutos da dissertação de mestrado da autora (ROSA, 2021).

4 Apresentamos aspectos individuais relatados pelas professoras que nos permitiram qualificar nossa prática profissional (enquanto docentes e pesquisadores). Estas experiências implicaram na forma como elas se *tornaram professoras* ao longo de suas carreiras e o aprofundamento das histórias de vida nos permite captar suas percepções e compreender o processo de tornar-se professora para estas trabalhadoras.

uma categoria profissional, considerando suas individualidades e subjetividades. Estas identidades são singulares, mas também coletivas, na medida em que tratam da história de um coletivo.

Metodologia de pesquisa (auto) biográfica e as vozes docentes

De acordo com Nóvoa (1992), os professores têm sido vistos como um “*novo*” objeto de investigação educacional, pois é inegável o interesse das diversas áreas do conhecimento pelo trabalho docente, sobretudo, nos últimos anos. Grande parte das pesquisas acadêmicas que tratam do trabalho realizado pelos profissionais da educação abarcam, de forma pouco aprofundada, as relações entre as dimensões pessoais e profissionais dos sujeitos, especialmente no que tange as possibilidades formativas que este diálogo proporciona.

Bueno (2002) ratifica a existência de um aumento de obras e estudos com o uso da metodologia autobiográfica, o que demonstra a importância dos estudos sobre a vida dos professores, pois possibilitam apresentar a categoria com uma maior valorização, a partir de suas próprias vozes. Nessa mesma direção, Calligaris (1998) demonstra o quanto às narrativas linguísticas tornaram-se tão ou mais importantes que um objeto documental na pesquisa, com ganhos notórios de legitimar o que foi investigado.

Tratando-se da análise sobre o profissional docente, Nóvoa (1992) apresenta três grandes fases do processo evolutivo da investigação pedagógica que discorre sobre o trabalho dos professores, sendo elas: 1) a busca pela definição das características de um “bom” educador; 2) a investigação pelos melhores métodos de ensinar e; 3) a análise de um trabalho “*real*” realizado em sala de aula, dando a possibilidade de não mais se reduzir o trabalho docente a habilidades e competências (NÓVOA, 1992).

Historicamente, as análises foram impondo uma separação entre o *eu* pessoal e o *eu* profissional e com isto, acabaram contribuindo para “intensificar o controle sobre os professores, favorecendo o seu processo de desprofissionalização” (NÓVOA, 1992, p. 15). Isto significa que boa parte das pesquisas já desenvolvidas sobre o tema, acabam não discutindo e problematizando as dimensões “reais” do trabalho que os educadores realizam e nem mesmo, relacionam suas experiências de vida no processo de tornar-se docente. Os aspectos subjetivos e as trajetórias que expressam histórias de vida, são elementos um pouco presente no trabalho docente, ficando a cargo das produções mais atuais.

A partir dos anos 80, a literatura que trata do trabalho realizado no campo educativo, passa a ser invadida por obras que buscam tratar da “vida dos professores, suas carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores” (NÓVOA, 1992, p. 15),

estas iniciativas, embora produzidas e compartilhadas de forma desigual, tiveram grande mérito: “recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação” (NÓVOA, 1992, p. 15).

Observamos uma passagem na compreensão do que seria a identidade do profissional docente, de um campo que buscava defini-la como apenas *uma* identidade, para uma área que a partir de então, busca compreender e contextualizar os processos identitários dos sujeitos professores, tendo como ponto de partida a própria história de vida dos profissionais e a intenção de ouvir suas experiências e as vozes que foram silenciadas ao longo da história (NÓVOA, 1992). A docência não é mais vista como um conjunto de características que o professor deve ou não apresentar em seu trabalho e sim, como um labor dotado de saberes, vivências, experiências, valores, percepções, utopias, desejos e lutas.

A pesquisa da qual emerge os relatos das professoras de Educação Infantil é uma pesquisa de caráter qualitativo, do tipo estudo de caso que teve como principal objetivo, descrever, analisar e compreender os sentidos e significados que atribuem ao seu trabalho as professoras da Educação Infantil da rede municipal de um município do Vale do Rio Pardo- RS, a partir de suas condições de trabalho. Sendo assim, por meio de questionários semiabertos online, entrevistas semiestruturadas/ aprofundadas e uma análise que teve como método a técnica de triangulação de dados de Triviños (1987), procuramos conhecer as professoras e compreender como elas constroem sentidos ao trabalho, com base em suas experiências⁵. Nesta discussão, caracterizamos as entrevistas como fontes (auto) biográficas.

As fontes (auto) biográficas e o conceito de memória social

No Brasil, de acordo com Silveira e Simon (2018), a pesquisa denominada (auto) biográfica tem se desenvolvido a partir de dois principais eixos temáticos, sendo eles: a) eixo de *formação e/ ou (auto) formação*, que tem como referência as memórias e narrativas daqueles que compartilham suas experiências e trajetórias de vida e; b) *eixo da história de vida e diálogos com a história da educação*. Ambos os eixos corroboram com a nossa reflexão de discussão e nos permitem pensar nas possibilidades de formação por meio da pesquisa científica. A análise e a problematização das discussões teóricas-metodológicas de cada eixo (que em nossa perspectiva não podem ser vistos de forma isolada), contribuem com a provocação que será apresentada nesta interlocução, sobretudo o eixo que trata da (auto) formação dos sujeitos no diálogo sobre suas experiências e trajetórias de vida.

5 A técnica da triangulação de dados de Triviños (1987) propõe que durante todas as fases de uma pesquisa, os dados e informações coletadas sejam cruzados de tal forma, que seja possível estabelecer relações entre os diferentes instrumentos e o aprofundamento das informações obtidas. Para as pesquisas de enfoque dialético, a triangulação proporciona conhecimento da totalidade de aspectos que envolvem determinado fenômeno.

Cabe-nos destacar que não entraremos no eixo *história de vida e diálogos com a história da educação*, mas não iremos desconsiderar a necessidade de contemplarmos as histórias de vida dos sujeitos com os quais dialogamos, no corpo teórico e metodológico de uma pesquisa, uma vez que o objetivo deste escrito é problematizar o espaço que damos em nossas produções científicas, à experiência e trajetória, vistos como aspectos que proporcionam a (auto) formação. Portanto, o termo “história de vida” abrangido no segundo eixo, se fará presente nesta provocação por ser a forma como as próprias trabalhadoras docentes se referem à sua experiência pessoal e profissional na carreira do magistério.

Silveira e Simon (2018) destacam para o fato da distinção entre a pesquisa (auto) biográfica e a pesquisa que faz uso de fontes (auto) biográficas, pois é desde a denominação da pesquisa que traçamos os objetivos metodológicos. Os estudos que se denominam como (auto) biográficos possuem “um enfoque metodológico com *corpus* próprio” (SILVEIRA; SIMON, 2018, p. 4), na medida em que as pesquisas que fazem uso de fontes (auto) biográficas procuram “indicar o caráter das fontes utilizadas na pesquisa, que não podem se caracterizar do ponto de vista metodológico, como uma pesquisa (auto) biográfica” (SILVEIRA; SIMON, 2018, p. 4). Este recorte trata especificamente de uma pesquisa que utiliza as entrevistas semiestruturadas e aprofundadas como uma fonte (auto) biográfica.

Ainda de acordo com estes autores, destacamos que a análise das narrativas discursivas, que chamaremos de fontes (auto) biográficas, podem ser consideradas como fontes de memória e identidade, por isso, “não falam apenas do sujeito que narra, mas também, sobre coletivos e contextos nos quais estão ou estiveram inseridos” (SILVEIRA; SIMON, 2018, p. 5). Ao narrarem suas experiências com as crianças, as professoras nos permitem compreender e conhecer como se construiu historicamente a identidade da categoria profissional, especialmente das docentes que atuam como professoras de Educação Infantil.

Com base em Gondor (2016), entendemos que as memórias não são fixas, pois estão paulatinamente se reconstruindo e sendo ressignificadas. Desta forma, “envolvem esquecimento, lembrança, perda e acúmulo (GONDOR, 2016, p. 19)”, ou seja, o ser humano possui a capacidade de ir significando suas vivências dialeticamente na medida em que o tempo vai passando, e nem sempre conseguirá acumular todas as experiências, mas estas podem se tornar lembranças e memórias. Nesse sentido, questionamo-nos “de que formas as memórias de outra pessoa podem ser formativas para nós, pesquisadores, leitores e sujeitos”?

Uma determinada memória, lembrança e até mesmo os esquecimentos expressos por meio do diálogo com as participantes, dizem muito sobre um

objeto de estudo e também, sobre a percepção daquelas que nos relatam sua história, o que acaba justificando uma análise aprofundada, pois em muitos casos, não é no primeiro contato (na primeira entrevista), que conseguimos captar a essência daquilo que o sujeito gostaria de compartilhar acerca de seu trabalho. As memórias carregam sentidos, significados e uma trajetória de vida e trabalho.

A memória é sempre uma reconstrução feita no presente. Dependendo do autor, este conceito pode enfatizar um significado e contexto diferente, como Maurice Halbwachs (1990, p. 63) a apresenta como um fato social e a uma “[...] ideia da seleção, de síntese e de reconstrução da memória coletiva em razão dos interesses do presente”. Para Gondor (2016) há quatro preposições fundamentais para compreender as memórias: 1) são polissêmicas e transdisciplinares, envolvendo signos simbólicos (escritos/orais) e icônicos (desenhos), portanto podem ter vários significados (GONDOR, 2016); 2) uma memória é política, social e ética, desta forma, há intencionalidades por trás de uma determinada memória, o que explica o fato de termos memórias sociais coletivas, ditas e vistas como “histórias do povo”, estas memórias são selecionadas por determinados interesses, geralmente de classe (GONDOR, 2016); 3) as memórias são mesclas de lembranças, silêncios e esquecimentos (algo que fica bastante claro no diálogo com as docentes); 4) memórias não se reduzem a identidades e representações, ou seja, carregam consigo identidades coletivas que não podem desconsiderar os movimentos reais ao buscar representar determinado grupo social. (GONDOR, 2016).

Nessa perspectiva, destacamos a complexidade da definição do conceito de memória, que por sua vez, não é apenas individual, pois memórias são construções coletivas de grupos sociais, que condicionam e determinam o que será ou não lembrado. Memórias individuais têm como suporte contextos coletivos, uma vez que, a memória não se trata apenas de memorizar, mas também de reconstruir o passado (GONDOR, 2016; HALBWACHS, 1990; POLLAK, 1992; ALBUQUERQUE JÚNIOR, 1994). Assim, há uma relação significativa entre memórias, lembranças, esquecimentos e história (o passado).

Desta forma, memórias são também construções políticas que possuem referência no passado: lutas materiais e simbólicas. Quando se narra uma memória, se narra uma experiência e se constrói um processo educativo não formal. Halbwachs (1990) destaca que as lembranças expressas por meio de uma determinada memória são locais, temporais e possuem quadros de referências, por isso são construções individuais com base em sensações proporcionadas por grupos e imagens que representam o mundo, estas memórias sofrem implicações e interferências da coletividade em que o sujeito está inserido, conforme veremos nos relatos.

Trajetórias de vida: a experiência compartilhada e as possibilidades de formação no trabalho docente

Participaram da pesquisa três professoras da Educação Infantil de um município do Vale do Rio Pardo/RS. Estas professoras foram selecionadas seguindo critérios previamente determinados pela pesquisadora, tais como, o tempo de experiência no magistério e o contexto de trabalho (diferenciado de acordo com a faixa etária das crianças). O tempo de experiência no magistério foi um critério importante por entender que o percurso de vida e trabalho proporciona e possibilita uma série de saberes informais que são utilizados pelas profissionais para construir sua identidade profissional (TRINQUET, 2010; SCHWARTZ, 2003).

Desta forma, há um entendimento que “toda atividade de trabalho, encontra saberes acumulados nos instrumentos, nas técnicas, nos dispositivos coletivos” (SCHWARTZ, 2003, p. 23). Assim, podemos compreender que na atividade que realizam as professoras, estão embutidos saberes que são construídos ao longo de suas experiências pessoais e profissionais. O tempo de experiência na docência se torna um elemento que nos permite captar estes saberes e compreender como foram construindo ao longo dos anos.

O compartilhamento do percurso vivido pelas trabalhadoras pode transformar e servir como ponto de partida para a elaboração de novos saberes e reflexões vinculados a suas memórias, tanto no relato (troca com a pesquisadora) quanto na ação (pensar sobre), (re) organizando e ordenando a experiência vivida. O próprio processo de pesquisa que utilizou fontes (auto) biográfica, impulsiona a formação e conscientização das participantes durante o processo metodológico. Desta forma, o diálogo aprofundado é ferramenta formativa essencial para aqueles que se dispõem a *ouvir* a experiência (PINEAU, 2006).

Por se tratar de uma pesquisa desenvolvida em tempos de pandemia, ocasionada pelo Coronavírus- COVID 19, o desafio de estabelecer um diálogo significativo com as professoras foi ainda mais complexo, uma vez que, foi necessário fazer uso das ferramentas virtuais para a realização das entrevistas semiestruturadas aprofundadas. Ou seja, não tivemos o contato físico presencial, o *encontro* com as professoras de Educação Infantil. No entanto, o uso das tecnologias não comprometeu a realização das entrevistas aprofundadas.

É elemento de destaque na pesquisa e nesta reflexão, o fato de que as memórias trazem muitos aspectos da história da docência e para conseguirem lembrar daquilo que foi vivido, é necessário que estas memórias tenham sentido. Para Halbwachs (1990, p. 51), “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo”. Conhecer a história de vida das professoras e caracterizá-las como autoras deste processo, permitiu que elas se sentissem “abertas” ao compartilhamento.

Das professoras participantes do estudo, todas eram mulheres e cada uma trouxe relatos e memórias para explicar como compreende o trabalho docente, bem como, os motivos pelas quais optaram por escolher a docência como profissão. Além disso, é visível em suas falas, os sentidos e significados que foram atribuindo à atividade de trabalho e as bases materiais em que ele se situa. Três professoras, três histórias de vida pessoal e profissional que contribuem para que possamos compreender o quanto a historicidade contribui para conhecermos o trabalho docente, mas também para que possamos pensar em possibilidades de aprendermos com as histórias de vida e experiências profissionais de nossos sujeitos, assim como, proporcionar a elas, momentos de (auto) formação.

A primeira docente é *Joana*⁶, professora que atua na Pré-Escola, a qual trouxe em seus relatos, muito de sua história de vida, sua infância e experiências que já teve na docência. Percebemos na análise que o ato de lembrar foi prazeroso para ela e não foi à toa que sua entrevista durou três horas e foi aprofundada em um segundo momento. Percebemos que esta professora tinha necessidade de explicar como tornou-se professora de Educação Infantil, relacionando o presente, passado e futuro. Uma educadora que diz “foi lá em que me tornei professora”, “lá, eu realmente conseguia ser eu, profissional”. Mostrando o quanto está vivo em sua memória o passado, ao relatar ela revivia e refletia sobre a prática atual.

A segunda entrevistada foi a professora *Vilma* (também atuante na Pré-Escola), que relacionou trabalho e seus sentidos/significados com as bases materiais, ou seja, com as condições de trabalho. Trouxe em seus relatos a historicidade da categoria docente e a necessidade que percebe, que os professores tenham autonomia para *se tornarem* professores. Que possam gerir, organizar e estruturar suas atividades com base em sua formação e experiência. Trouxe as experiências de trabalho, como elementos que a fizeram tornar-se a profissional que é hoje. Desta professora, notamos que ao contar sobre sua carreira de 24 anos no magistério, ela relata em vários momentos, o quanto à docência está em “decadência, devido à falta de valorização, reconhecimento, autonomia e pela precariedade das condições de trabalho dos professores”.

A terceira docente é *Daniela*, atuante na creche com bebês. Uma mulher negra, que relatou as várias experiências de trabalho que teve, até conseguir chegar na docência. Percebemos o quanto havia a implicação do emocional em seus relatos, até certo ponto, me parecia magoada com a precarização e sobrecarga de trabalho, bem como, com o fato de ter perdido seu contrato de trabalho durante a pandemia. Relata que só conseguiu se manter, porque teve ajuda de seus familiares. Para Daniela, a docência é afeto, emoções, cuidado e colo. Este é o sentido de sua prática e os motivos que a levaram ao magistério: dar e receber carinho das

6 Todos os nomes das professoras são fictícios.

crianças, pois compreende a Ed. Infantil como a base, mas por várias vezes lamenta “*na creche, nosso trabalho não é visto. [...] o que falta aos professores é reconhecimento*”.

Os relatos de Daniela revelam problemáticas históricas pelas quais passam os trabalhadores em educação. No entanto, o que mais chama a atenção foi seu semblante de cansada e por mais que a entrevista tenha sido rica, foi visível haver aspectos silenciados.

Ao tratarem especificamente do tema condições de trabalho, as docentes relacionavam o passado e o presente, nos possibilitando compreender que por trás das lembranças relatadas, há uma historicidade. A historicidade enquanto categoria analítica parte do pressuposto que a história do homem é elemento fundante de suas vidas e trabalho (KOSIK, 1976; KONDER, 2008; CURY, 2000). Não há como compreender um fenômeno isolado de seu processo histórico e por isso, entendemos que o trabalho das professoras está diretamente ligado àquilo que elas já vivenciaram e lhes permitiu construir suas histórias.

A necessidade que as professoras estavam sentindo de falar, fez com que, especialmente a docente que levou mais tempo em sua entrevista, a qual realizamos presencialmente e observamos gestos, olhares e sensações, trouxessem vários e significativos relatos sobre suas histórias de vida, fato que fez com que a pesquisadora sentisse necessidade de aprofundar as entrevistas e realizá-las mais de uma vez. Toda a entrevista após ser lida, transcrita e analisada, originou um quadro de novas questões, que foram novamente levadas às docentes e, em sua grande maioria as questões tratavam de suas vidas e experiências, pois nossa intenção era nos aproximarmos o máximo possível delas, para compreender como haviam construído os sentidos e significados do trabalho. No trabalho de análise dos relatos para esta produção, voltamos aos quadros de referência, com a intenção de diálogo e aprofundamento.

Outro aspecto fundamental em seus relatos foram os vários “*silenciamentos*” expressos por meio de frases como “*vou falar somente para ti...*” (ditos após pausas), “*será que posso falar isto?*”, sempre ao tratarem do tema condições de trabalho, o que nos mostrou que as professoras selecionaram aquilo que iriam compartilhar conosco. Em relação a estas percepções que foram observadas também por meio de vários outros trechos de suas falas, destacamos que é notável as disputas políticas que surgem nestas memórias relatadas, bem como destaca Gondor (2016) ao dizer que todas as memórias são políticas.

Nos relatos é visível a relação entre o passado e as memórias, bem como, que estas memórias e os quadros de referência, são ponto central, na construção de seus processos identitários e na compreensão que elas possuem acerca de seu trabalho (sentidos e significados). Na pesquisa, a categoria das condições de trabalho é um conceito de mediação e corrobora com a ideia, de que há lutas

materiais e simbólicas em nossa história. Compreendemos nestes relatos que o próprio ato da escolha do magistério como espaço profissional, se vinculava à história de vida das participantes da pesquisa. Para entendermos suas trajetórias profissionais, foi necessário conhecer suas trajetórias de vida.

Para Albuquerque Júnior (1994), o ato lembrar é “[...] o trabalho de localizar lembranças no tempo e no espaço. O espaço é a base da “memória voluntária” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 1994, p. 44). Nesse sentido, observamos que as professoras lembravam de várias situações vividas ao longo de suas trajetórias profissionais, sempre partindo de determinados tempos e espaços (tidos como propulsores destas memórias).

Albuquerque Júnior (1994), diz que as memórias são manipuladas, pois elas gestam as nossas histórias. Ao citar Halbwachs, destaca que “uma memória individual é sempre um ponto de vista sobre a memória coletiva” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 1994, p. 40), ou seja, carrega o ponto de vista do sujeito que lembra, a partir de suas relações com os outros e com o meio no qual está inserido. Uma memória individual é “uma configuração individual assumida pelo cruzamento das diferentes séries de lembranças e reminiscências, emoções, imaginações que compõe a memória coletiva (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 1994, p. 45).

Segundo Pierre Nora (1993), a memória é um jogo entre ela e a história, demonstrando como dispositivo a memória de lugares, na tentativa de *ancorar* memórias. O mesmo autor problematiza e diferencia as concepções e mecanismos da memória, descrevendo ser possível também a memória simbólica, na qual, a memória coletiva expressa sua identidade da forma revelada. Por outro lado, Stephanou e Bastos (2009) também elucidam a importância de pensar e conceituar separadamente a história do campo da memória, independente das relações próximas que as categorias agregam. Nesse sentido, a história é fruto de uma pesquisa ligada à temporalidade, que pode congrega teorias de conhecimentos como algo inteligível. Outra diferença entre história e memória é elucidada pelo autor Barros (2009), pois ambas possuem os seus saberes próprios. Ao mesmo tempo, o mesmo autor interliga as duas e enfatiza o quanto cada uma pode ser importante a outra, como por exemplo, a possibilidade de um acervo apresentado via memória individual através da história oral, articulando-as.

Dos relatos das histórias de vida, destacamos que a escolha da profissão se deu por construções de gênero, em suas falas as professoras destacaram ter memórias do tempo em que “cuidavam das crianças e da casa”; “gostam do carinho e afeto que as crianças sempre dão”; “sentem que nasceram para isso, pois cuidavam de criança desde sua infância, começando pelos irmãos menores”, corroborando desta forma com o que dizem autores como Del Priore (2014) e

Kuhlmann (1998), de que a presença das mulheres no magistério sofreu e sofre, forte influência de sua educação no seio familiar e dos aspectos culturais. As docentes relataram que aprenderam muito com aquilo que viveram, pois, o ato de cuidar de crianças foi aprendido por anos em seus lares e isto facilitou sua prática enquanto educadoras.

Em síntese, ao realizarmos esta proposta metodológica com as docentes, foi possível conhecer aspectos que nem sempre são visíveis do trabalho que desenvolvem nas escolas. Um dos elementos foi observar o quanto as vivências de cada sujeito se atravessam na formação das personalidades e condutas pedagógicas de cada docente, algo que dificilmente um documento normativo iria nos permitir ter acesso a tal subjetividades. Da mesma forma, constatamos o quanto o trabalho docente está situado em um contexto complexo de descontentamentos e precarização, de acordo com os relatos.

Considerações finais

As entrevistas aprofundadas compreendidas como fontes (auto) biográfica, assumem um caráter teórico-metodológico diferente do que ela é em outras tantas pesquisas, pois não se reduz a leitura, transcrição e fichamento de falas. Seu principal intuito é dar aos pesquisadores a possibilidade de conhecer os participantes de sua pesquisa e compreender suas histórias de vida e trabalho. Esta aproximação nem sempre ocorre no primeiro momento, o que justifica o aprofundamento e a busca pela ampliação do tempo do encontro.

Em nosso entendimento, as memórias e trajetórias de vida, expressam elementos essenciais para compreendermos nossos objetos de estudo. Na pesquisa de enfoque crítico-dialético, partimos do entendimento que a história possui movimentos e que nestes movimentos são elaborados sentidos para sujeitos e pesquisadores, por isso, a pesquisa é formativa, bem como, as histórias e relatos compartilhados pelos sujeitos, uma vez que se aprende sobre o trabalho, a partir da experiência do outro, seja qual for o campo de estudo. Desta forma, até mesmo os silenciamentos e esquecimentos querem nos dizer algo e por isso, os aspectos profissionais e pessoais da vida de uma pessoa, de um trabalhador/a, são indissociáveis, conforme destaca Nóvoa (1992) em seus escritos.

Quanto aos aspectos considerados relevantes para esta discussão, apresentamos dois principais: a) Os sentidos e significados que as professoras trouxeram para o diálogo possuem historicidade, que expressa nas memórias e trajetórias de vida. No relato dessas memórias, conhecemos e compreendemos o que nos dizem as docentes (é, ao mesmo, uma forma de aproximação) e; b) O formato de pesquisa e encontros remotos possui uma limitação, pois, por mais que possamos visualizar as expressões de nossas participantes, não foi possível perceber

seus gestos corporais e a forma como se sentiam, nos detivemos aos relatos e aquilo que as câmeras nos permitiram visualizar.

Ademais, houve uma seleção por parte dos pesquisadores que também realizam uma leitura daquilo que foi feito e dito pelas participantes. Pesquisadores também selecionam e silenciam, pois em nossa pesquisa, tivemos que silenciar informações importantes para que pudéssemos manter o sigilo e priorizar as questões éticas da pesquisa. Uma vez que, nosso tema de pesquisa que focaliza nas condições de trabalho docente de trabalhadoras de uma rede municipal, sem dúvidas, envolve disputas políticas. Isto nos gerou preocupação com a forma como iríamos compartilhar algumas das falas das participantes.

O entendimento das entrevistas como uma possibilidade de fonte (auto) biográfica é uma tentativa de ir além das sistematizações, no entanto, é algo que necessita de maiores discussões e produções para que a partir disso, se busque um novo olhar para metodologias de pesquisa e produção de dados.

Referências

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Violar memórias e gestar histórias. **Clio**, n. 15, p. 39-52, 1994.
- BARROS, José D'Assunção. História e memória – uma relação na confluência entre tempo e espaços. **MOUSEION**, vol. 3, n.5, Jan-Jul/2009.
- BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002.
- CALLIGARIS, Contardo. Verdades de Autobiografias e Diários Íntimos. **Estudos Históricos**. CEPEDOC/FGV. Rio de Janeiro, 1998. Disponível em: <http://www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/236.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2023.
- CURY, Carlos R. J. **Educação e contradição: Elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 7 ed. 2000.
- DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 7. Ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- GONDOR, Jô. **Cinco proposições sobre memória social**. In: DODEBEI, Vera; FARIAS, Francisco de; GONDOR, Jô (orgs). Por que memória social? Rio de Janeiro: Híbrida, 2016, p. 19-40.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo, Editora Vértice, 1990.
- KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

- KUHLMANN, Moysés Jr. **Infâncias e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- NORA, Pierre. Entre memória e história. A problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, PUC-SP, (10): 7-29, 1993.
- NÓVOA, António; FINGER, Matthias (orgs). **O método (auto) biográfico e a formação**. 2ª ed. Natal, RN: Edufrn, 2014.
- NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.
- SILVEIRA, Éder da Silva; SIMON, Everton Luiz. **Entre memória e experiência**: algumas reflexões teórico- metodológicas sobre narrativas em fontes autobiográficas In: VIII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica, 2018, São Paulo. Anais eixo 1: DIMENSÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS DA PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA. Salvador: Biograph, 2018.
- PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa- ação- formação existencial. **Educação e Pesquisa**, v. 32, nº 2, p. 329-343. Ago 2006.
- POLLAK, Michael. **Memória e identidade social**. Revista Estudos Históricos, Vol. 5, nº 10, p. 200-212, 1992.
- ROSA, Aline Caroline da. **Sentidos e Significados do trabalho docente na Educação Infantil**: Um diálogo a partir das condições de trabalho. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul, p. 184. 2021.
- SEFFNER, Fernando. Não há dois sem três: regimes de clandestinidade e processos educativos. **Educação clandestina. Educação e clandestinidade**. Porto Alegre: Editora da PUCRS, v. 1, p. 37-56, 2019.
- STEPHANOU, Maria; BASTOS; Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. I ao III. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p.416-429.
- TRINQUET, Pierre. Trabalho e educação: o método ergológico. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 10, n. 38e, p. 93-113, 2010.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1. Ed. São Paulo: Atlas, 1987.
- SCHWARTZ, Yves. Trabalho e saber. **Trabalho & educação**, v. 12, n. 1, p. 21-34, 2003.

ENTRE A MEMÓRIA E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM UBATÃ/BA: A IMPLANTAÇÃO DO GINÁSIO (1961-1965)

Danilo Morais Lima¹

Introdução

Este estudo objetiva contribuir para a produção de uma história da educação em Ubatã, bem como com investigações correlatas. Trata-se de uma pesquisa histórica em educação, na qual foram localizadas, reunidas, selecionadas e ordenadas as fontes documentais. A presente análise adota como opção metodológica a história oral e como técnica, a entrevista, dada a dispersão ou até mesmo a inexistência de base documental, tendo em vista a complementação de informações acerca do objeto pesquisado. Para proceder à realização das entrevistas a seis ex-alunos do Ginásio de Ubatã, optou-se pelo contato direto com eles. Entre as fontes documentais foram analisados: atas, escritura de doação de terreno, ofícios, fotografias, diários de classe, relatórios e boletins de notas.

Por intermédio desta pesquisa, pode-se, também, propiciar a abertura de novas investigações científicas acerca da temática em questão, com vistas ao preenchimento das variadas lacunas existentes, no que tange à história da educação em Ubatã, BA.

Pode-se afirmar que uma efervescência político-ideológica, social e cultural marca a década de 1960 no Brasil. Vale ressaltar que:

O país vivia, como todo mundo, os efeitos empolgantes e promissores da “denominada” “Era de ouro”- o quarto do século pós-Segunda Guerra Mundial caracterizado por um espetacular crescimento econômico, pela globalização e internacionalização da economia, pela urbanização sem precedentes, pela revolução tecnológica que transformou a vida cotidiana, colocando à disposição de um número cada vez maior de potenciais consumidores produtos simbólicos da vida moderna: televisão, discos de vinil, fitas cassetes, rádios portáteis, relógios digitais, calculadoras de bolso, eletrodomésticos etc. (HOBSBAWM, 1995). O desenvolvimento brasileiro não se comparava evidentemente como o dos países do Primeiro Mundo, mas foi

1 Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), professor efetivo da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC) e da rede municipal de ensino de Ibirapitanga, BA e ex-membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação Brasileira (GEPHEB). E-mail: danilomorais-31@hotmail.com.

suficiente para entusiasmar as elites nacionais e embalar a ideologia nacional-desenvolvimentista apreçada de diferentes modos, por conservadores, liberais e a esquerda socialista/ esquerdistas (SOUZA, 2008, p. 229, 230).

O presente trabalho ancora-se na ideia de que não se pode mais sustentar a crença numa história única, universalmente válida. Há uma diversidade de sujeitos históricos. A história, a que este estudo recorre, não é, portanto, a narração dos feitos dos grandes homens do passado, como reis e heróis, mas é resultado da ação combinada de indivíduos que, cotidianamente, lutam pela sobrevivência, de acordo com seus desejos, seus interesses e seus ideais e que, dessa forma, também contribuíram para nosso presente histórico. É inegável que, ultimamente, o tema “instituições escolares” tem atraído uma gama de pesquisadores, tornando-se uma das vias de compreensão do processo de escolarização no país. Salienta-se que:

[...] os estudos de instituições escolares representam um tema de pesquisa significativo entre os educadores, particularmente no âmbito da história da educação. Tais estudos, realizados quase sempre nos programas de pós-graduação em Educação, privilegiam a instituição escolar considerada em sua materialidade e em seus vários aspectos. A expressão “cultura escolar” tem sido utilizada como uma categoria abrangente destes estudos. (NOSELLA; BUFFA, 2013, p. 17).

A cultura escolar se tornou, nos últimos anos, um elemento no qual diversos estudos têm-se ancorado. Dominique Julia (2001, p. 10) concebe a cultura escolar como:

um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas.

Na memória dos ex-alunos entrevistados, há muitos vestígios do cotidiano escolar e da qualidade do Ginásio de Ubatã, portanto da cultura escolar, uma vez que o rigor acadêmico, a disciplina, a adoção de critérios rígidos nos exames de admissão, a rigidez comum na aplicação de provas e nas arguições denotam singularidades da instituição que, mesmo enfrentando limitações orçamentárias e rotatividade no corpo docente, alcançou o status de melhor colégio dos arredores, a partir da chegada de docentes oriundos da cidade de Lençóis, Bahia, em 1964.

2 Para uma reflexão consistente acerca de cultura escolar, ver Certeau (1995), Chervel (1990), Frago (1995), Julia (2001) e Forquin (1995), os quais possuem posicionamentos diferentes a esse respeito, mas os conceitos formulados por eles se aproximam, no que se refere à visão do conhecimento como componente da cultura escolar e, portanto, determinante das necessidades e forças sociais, inclusive as escolares. Os estudos em cultura escolar voltam-se para a análise do funcionamento das instituições educativas, as práticas escolares e os processos envolvidos na transmissão dos saberes escolares.

A Campanha Nacional de Educandários Gratuitos desempenhou um papel relevante na criação de escolas supostamente gratuitas em todo o Brasil. Em Ubatã, atuou ao lado de médicos, cacauicultores, comerciantes e pessoas interessadas em promover a continuação dos estudos do curso primário, já ofertado na localidade.

A atuação da Campanha Nacional de Educandários Gratuitos na Bahia e em Ubatã: breves considerações

De acordo com a Enciclopédia dos Municípios Brasileiros (1958, p. 98): “O município de Ubatã situa-se geograficamente a 400 metros acima do nível do mar, na microrregião homogênea XXIV no sul da Bahia, conhecida como região cacauzeira do Estado da Bahia”.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 1960, Ubatã possuía uma população de 12.322 habitantes, sendo que 7.808 residiam na área urbana e 4.813 na zona rural. Economicamente, o cacau já desempenhava um papel importante na formação da sociedade ubatense. A lavoura detinha um aspecto importante: a inexistência de doenças nos cacauzeiros.

Poucos trabalhos acadêmicos versam sobre a atuação da Campanha Nacional de Educandários Gratuitos (CNGE) na região cacauzeira, o que propicia a existência de muitas lacunas a serem respondidas ou, pelo menos, abrandadas. Assis (2005), na dissertação de mestrado, intitulada *A CNGE e a nova organização escolar: histórias e memórias da educação no município de Ibicaraí, BA*, objetivou estudar o processo inicial de desenvolvimento da educação em Ibicaraí, (BA), tomando como base a presença da CNGE e sua relevância com a institucionalização de uma nova organização escolar no município recém-emancipado, visando a abordar fatos e acontecimentos considerados significativos, com o intuito de preservar a memória local e construir novos conhecimentos sobre o passado, tendo em vista uma maior compreensão da história da educação na região em questão.

Em 1952, a rede cenequista se instalou na Bahia, na cidade de Itabuna, localizada na região sul do estado. A partir de então, foram criados diversos ginásios supostamente públicos, conforme evidencia o Quadro 1. Um desses educandários foi o Ginásio Ubaitabense, implantado em 1953, em Ubaitaba, município próximo a Ubatã.

Quadro 1. Educandários Cenegistas em funcionamento - 1959 (BAHIA)

Nº	ANO*	EDUCANDÁRIO	SETOR
01	1952	Ginásio Firmino Alves	Itabuna
02	1953	Ginásio Sete de Setembro	Itajuípe
03	1953	Henrique Alves	Itabuna (Buerarema)
04	1953	Ginásio 14 de Agosto	Ibicaraí
05	1953	Ginásio Ubaitabense	Ubaitaba
06	1953	Ginásio Dr. Luís Coelho	Inhambuê
07	1954	Ginásio São Judas Tadeu	Irará
08	1956	Ginásio Santo Antônio	Caravelas
09	1958	Escola Comercial de Santa Maria da Vitória	Santa Maria da Vitória
10	1958	Escola Comercial de Correntina	Correntina
11	1959	Escola Normal Noturna Firmino Alves	Itabuna

Fonte: CNGE (1959)

Pode-se observar que, num curto período, a CNGE expandiu-se no sul baiano. No entanto, Silva (2003, p. 93) esclarece que:

O período de 1946 a 1969 caracteriza-se como a segunda fase da trajetória da Campanha, identificada pela franca aproximação com o poder público e por sua expansão em outros estados da federação. É durante essa fase que sua denominação é modificada de CGP para CNEG.

O discurso cenegista, caracterizado pela tese da necessidade de continuação dos estudos do curso primário de forma não onerosa foi apresentado à comunidade ubatense no dia 31 de outubro de 1961, durante uma reunião realizada no Grupo Escolar Juracy Magalhães, presidida pelo então prefeito local Arnaldo Azevedo³. Na ocasião, o Dr. Luís Rogério de Souza, Presidente da CNGE na Bahia, teceu considerações acerca da história da instituição e dirimiu dúvidas dos presentes. A adesão à CNGE foi unânime⁴.

Em seguida, foi realizada a eleição Conselho Diretor provisório com mandato vigente até o mês de março de 1962, tendo sido composto pelos seguintes membros: o cacauicultor Flávio Gonçalves Dias - Presidente; o médico e entusiasta do projeto de criação do Ginásio de Ubatã Mário Tavares dos Santos⁵ - Vice-presidente; o médico paraibano Dr. Paulo Romero de Barros foi eleito

3 Arnaldo Azevedo assumiu a Prefeitura Municipal de Ubatã em 12/07/1961, após renúncia de Osmar Fernandes, em 07/06/1961.

4 Essas informações constam na Ata de criação do Ginásio de Ubatã.

5 Esposo de Geraldina Dinah Amorim dos Santos, professora integrante do primeiro grupo

secretário; o Sr. José Costa de Araújo - tesoureiro e vogais: os Srs. José Gonçalves Dias, Rosalvo Pinheiro de Matos, Elinor Peixoto, Álvaro Bernardo, Eduardo Tosta Aderne, Waldemir Siqueira Líger e Deraldo de Arcanjo; Conselho fiscal: Presidente: Emílio Moreira de Matos; membros: Ranulfo Pinheiro de Matos e Josias Silva Moura; suplentes: Joselberto Brandão de Avelar, Arlindo Bomfim de Oliveira e João Ferreira de Souza.

Esse Conselho foi empossado por Luiz Rogério de Souza, presidente da Seção Estadual da CNGE. Para integrar a Comissão de organização do corpo docente, foram escolhidas as professoras Jandira Silva e Silva⁶, Cármen Rocha e Silva e Eunice Pereira de Miranda Guimarães, formada em 1933, no Instituto Nossa Senhora da Piedade, primeira escola normal da região sul baiana. Tais professoras seriam articuladas pelo Sr. João Ferreira de Souza, membro do Conselho Fiscal.

Para a Comissão de Equipamento do Ginásio, outro pré-requisito da CNGE, foram escolhidos os seguintes membros: Carmerindo Cruz⁷, Miguel Pacheco, Américo Passos, Jalmiro Rocha Silva e Jaime Aragão. Foi criada, ainda, por Luiz Rogério de Souza a Comissão do mais um da qual todos os associados deveriam fazer parte.

Em 1962, participaram 40 estudantes do exame de admissão ao Ginásio de Ubatã, realizado no Grupo Escolar Juracy Magalhães, em 20 e 21 de fevereiro, sob a supervisão do inspetor federal Emílio de Andrade Fontes, conforme documentos analisados; dos inscritos, uma foi eliminada e outra reprovada.

Na “Terra de Canoa Forte “ou na “Menina Moça”, perífrases, isto é, alcunhas atribuídas à cidade de Ubatã, a Prefeitura Municipal envidou esforços para que o Ginásio local funcionasse provisoriamente no Grupo Escolar Nossa Senhora da Conceição, a partir de 19/04/1962. Como eram exigidos pré-requisitos para a instalação de educandários cenegistas, houve doação do terreno para a construção de uma escola menos custosa aos cofres públicos, uma vez que a comunidade ubatense, imbuída no objetivo de democratizar o acesso à educação pública e de qualidade, também estaria envolvida na manutenção da instituição.

Até 1962, a maioria das escolas ubatenses era isolada. De acordo com

de docentes do Ginásio de Ubatã, onde atuou como vice-diretora também; durante anos, esteve diretora do Grupo Escolar Luiz Viana Neto, além de ter ministrado aulas numa escola isolada (o emprego do termo “escola” aqui refere-se a uma única classe de alunos) denominada Rui Barbosa.

6 A professora Jandira Silva e Silva (1935- 2007) atuou, durante décadas, como Delegada Escolar da cidade de Ubatã, responsável pela inspeção e fiscalização das escolas locais públicas e privadas.

7 Carmerindo Clementino Cruz esteve vereador e presidente da Câmara local durante o mandato de Hamilton Fernandes Motta (1963-1967); a pedido do então prefeito, mediou a contratação de professores lençoenses para o Ginásio de Ubatã.

Boaventura (1977, p. 11):

Na Bahia, chama-se escola isolada à escola unitária, escola de um só mestre, que tem a seu cargo crianças de distintas idades e graus de ensino, funcionando em uma única sala. Mas a escola unitária, como o próprio nome indica, é aquela que não se subdivide em classes, de acordo com o grau de instrução e outras características dos alunos, mas constitui de uma classe única, na qual o mesmo professor tem a responsabilidade de prover a educação de todos.

A implantação do Ginásio de Ubatã propiciou mudanças na organização escolar local, visto que até 1961 existiam escolas rurais, escolas isoladas municipais e particulares em que atuavam, geralmente, professores leigos; havia, também, escolas reunidas e grupos escolares estaduais na cidade, cujos professores eram formados em cursos normais nos municípios de Ilhéus, Itabuna, Salvador, Ponte Nova, Jaguaquara, Jequié e Santo Antônio de Jesus. Em documentos consultados, nota-se a existência de escolas reunidas no prédio escolar Juracy Magalhães, dentre elas, a Humberto de Campos, que passou a ser regida pela professora Heroilma Ferreira Tosta⁸, em 03/05/1961.

Vestígios e lembranças de ex-alunos

Tudo o que se divulgou acerca da criação do Ginásio de Ubatã reverberou na comunidade ubatense. Nas palavras dos entrevistados, é possível notar expressões semelhantes em relação à atuação de figuras políticas envolvidas na gênese da instituição escolar em questão, especialmente dos prefeitos Arnaldo Azevedo e Hamilton Fernandes Motta. Isso se dá, também, no que se refere aos docentes lençoenses, à disciplina, ao rigor e à qualidade do educandário.

Fiz parte da primeira turma do Ginásio de Ubatã e posso afirmar que a criação dele não foi privilégio de nenhum grupo político, mas por ser um assunto de interesse coletivo, cessaram-se as divergências e, por causa do empenho do gestor do município, as oposições estiveram também torcendo pelo bom êxito do feito. Além disso, os demais segmentos da sociedade foram unânimes em incentivar o avanço do processo de criação daquela casa de ensino (E. C. A, entrevistado⁹)

A Figura 1 é um registro datado de 1962, primeiro ano em que o Ginásio de Ubatã funcionou provisoriamente no Grupo Escolar Nossa Senhora da Conceição. Na ocasião, a CNGE era responsável por gerir o educandário.

8 Heroilma Ferreira Tosta foi nomeada instrutora primária, conforme portaria 2.458, do Diário Oficial do Estado da Bahia, em 03/05/1961, em substituição à professora Cármen Rocha Silva que, naquele mesmo ano, assumiu a direção do Grupo Escolar Juracy Magalhães. Trata-se de uma informação registrada pela então delegada escolar de Ubatã, professora Jandira Silva e Silva, no livro destinado a termos de posse e outros documentos.

9 Entrevista realizada em 2022.

Figura 1. Ginásio de Ubatã, 1962.



Fonte: Acervo pessoal de Renato Cantalino Zaga, 2022.

Em sentido convergente, uma ex-aluna assevera o seguinte:

“Fui aluna da primeira da turma do Ginásio, em 1962, e considero o momento mais significativo de todo o período estudado lá, a chegada dos professores de Lençóis. Os professores que vieram da cidade de Lençóis, independente da disciplina que ensinavam, passavam experiências que, muitas vezes, nos encantavam e sentíamos vontade de aprender mais”. (A. D.B.S, entrevistada¹⁰)

De modo semelhante, outra ex-ginasiana ressalta:

O prefeito Hamilton Fernandes Motta foi o prefeito de destaque para essa turma de implantação do Ginásio de Ubatã, pois ele pensou nas famílias que não podiam mandar seus filhos para outras cidades, como Jequié, Lençóis, outras regiões ou Salvador. (S.S, entrevistada¹¹)

Com o intuito de conferir um caráter particular aos estudos que desenvolvem, muitos pesquisadores brasileiros optam por delimitar espaços, recortes temporais e objetos de investigação específicos, com vistas a adentrar a singularidade das instituições escolares. Vidal (2009, p. 110) alerta

[...] que essa perspectiva de análise somente se torna viável, na medida em que combine a ênfase nos estudos de curta duração a interpretação de médio a longo alcance. Assim, enquanto detalhamento dos acontecimentos

¹⁰ Entrevista realizada em 2022.

¹¹ Entrevista realizada em 2022.

cotidianos permite reconhecer o passado na sua singularidade, a amplitude de abordagem possibilita perceber permanências e avaliar mudanças.

Neste texto, busca-se explicitar as representações acerca do Ginásio de Ubatã, instituição responsável por modificar a organização escolar local. Para tanto, recorremos a testemunhos marcados pela experiência direta.

A criação do Ginásio de Ubatã foi considerada um marco do processo de “civilização” pelo qual a cidade passaria. Assim, houve um “discurso fundador”, caracterizado pela ideia de progresso e desenvolvimento, o que é perceptível tanto nas entrevistas quanto nas Atas das reuniões realizadas pelo setor local da CNGE. A respeito do conceito de discurso fundador, Orlandi (2003, p. 12) ressalta que tal tipo de discurso: “[...] busca notoriedade e a possibilidade de criar um lugar na história, um lugar particular. Lugar que rompe no fio da história para reorganizar os gestos de interpretação.”

O Quadro 2 evidencia o corpo docente e suas respectivas disciplinas escolares, ofertadas pelo Ginásio de Ubatã em seu ano inaugural - 1962.

Quadro 2. Corpo docente do Ginásio de Ubatã e disciplinas escolares – 1962.

DISCIPLINA	DOCENTE
Língua Portuguesa	Jerônimo Vieira Lopes
Matemática	Orlando Silveira
Francês	Helena Maria Costa Araújo
Geografia	Eunice Pereira de Miranda Guimarães
História do Brasil	Dr. Paulo Romero de Barros Machado
Ciências Naturais	Dr. Paulo Romero de Barros Machado
Desenho	Heroilma Ferreira Tosta
Educação Física	Geraldina Dinah Amorim dos Santos
Trabalhos Manuais	Jandira Silva e Silva

Fonte: Arquivo da Secretaria do Colégio Estadual de Ubatã.

Nos documentos escritos, consultados durante a realização desta pesquisa, constam atas em que o presidente do setor local da Campanha Nacional dos Educandários Gratuitos, Flávio Gonçalves Dias, destaca a importância da frequência às reuniões da diretoria, bem como a necessidade de se manter a mensalidade dos sócios em dia.

Como a CNGE exigia prédio escolar próprio e havia um desejo dos munícipes que o Ginásio de Ubatã passasse a funcionar em instalações físicas adequadas, uma vez que o número de alunos matriculados na primeira e segunda séries ginasiais tendia a crescer, embora fosse ainda, respectivamente 44 e 28 discentes, o então prefeito Hamilton Fernandes Motta deu início à obra do Centro Municipal de

Educação de Ubatã, em 1963, na Avenida Landulfo Alves, local em que funciona o Colégio Estadual de Ubatã atualmente. Na Figura 2, encontram-se à esquerda Hamilton Fernandes Motta, prefeito local e à direita Ranulfo Pinheiro de Matos, comerciante e membro do Conselho Fiscal do setor local da CNGE.

Figura 2. Escavações iniciais do Centro Municipal de Ensino de Ubatã (CEMEU).



Fonte: Acervo pessoal de João Tavares Alcântara.

No período que vai da criação do Ginásio de Ubatã até 1964, houve muita rotatividade docente; nesse mesmo ano, chegaram à cidade a convite do então prefeito Hamilton Fernandes Motta, professores oriundos de Lençóis, que já possuíam, inclusive, experiência na oferta do curso normal. O Centro Municipal de Educação de Ubatã, nova denominação da instituição, alcançou o status de melhor colégio dos arredores, conforme asseveram vários ex-alunos em entrevistas. O decreto 117, datado de 10 de setembro de 1964, assegurou aos profissionais lençoenses o pagamento de ajuda de custo e de seus vencimentos (FIGURA 3).

Figura 3. Decreto municipal 117/ 64 que versa sobre o pagamento de ajuda de custo e vencimentos a professores oriundos da cidade de Lençóis, BA.

13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30

Prefeitura Municipal de Ubatã

Secretaria
Gabinete de Prefeito
Ubatã 10 de Setembro de 1964

Decreto nº 117, de 10 de Setembro de 1964

O Prefeito Municipal de Ubatã, Estado da Bahia, no uso de suas atribuições legais e de acordo com o disposto no art. 51, inciso VI, da Lei nº 140, de 22/02/1948.

Resolvo:

Art. 1º = Conceder aos profs. Olimpio Barbosa Vello, J. Angelina Felici Viana Renato Rescia Viana e J. Sara Felici Barbosa, ajudas de custo de R\$ 40.000,00 (quarenta mil cruzeiros) R\$ 40.000,00 (quarenta mil cruzeiros), R\$ 20.000,00 (vinte mil cruzeiros) e R\$ 15.000,00 (quinze mil cruzeiros) mensais, respectivamente, todos servindo ao Ginásio da Campanha de Educandários localizados em continência com esta Prefeitura, sendo que os dois primeiros exercem, respectivamente, as funções de Diretor e Secretária.

Art. 2º = As despesas ocorrerão pela verba orçamentária 8.23.1, passando a receber suas ajudas de custo a partir de 1º de Maio do corrente ano.

Art. 3º = Registre-se, publique-se e cumpre-se, rejeitadas as disposições em contrário.

Gabinete do Prefeito Municipal de Ubatã 10 de Setembro de 1964

Hamilton Fernandes Ubatã - Prefeito
Janija Brito - Secretária

Fonte: Arquivo da Prefeitura Municipal de Ubatã.

O sentimento de privilégio e o reconhecimento da dedicação dos mestres,

especialmente da equipe vinda de Lençóis são evidenciados nas narrativas dos ex-ginásianos:

Em 1964, sob a direção do professor Olympio Barbosa Filho, o Ginásio de Ubatã, que foi denominado de Centro Municipal de Educação de Ubatã (CEMEU), em 1965, alcançou status de melhor colégio dos arredores e vários estudantes das cidades de vizinhas, como Gongogi, Barra do Rocha e Ibirapitanga vinham estudar aqui. Entre nós, estudantes, havia uma grande satisfação, pois éramos privilegiados. (N. C. S., entrevistada¹²)

Em 1965, o então prefeito Hamilton Fernandes Motta inaugurou as instalações do Ginásio de Ubatã na Avenida Landulfo Alves e, em razão, das dificuldades de ordem financeira a instituição passou a chamar-se Centro Municipal de Educação de Ubatã (CEMEU), cuja dependência administrativa foi atribuída à Prefeitura Municipal de Ubatã. No entanto, permaneceu sendo um educandário supostamente gratuito, visto que havia a cobrança de taxa de matrícula e mensalidade. Além disso, pais e responsáveis tinham de adquirir cinco livros didáticos básicos e o fardamento completo, requisitos exigidos pela direção escolar, razões pelas quais uma parcela da população ubatense permaneceu alijada do curso ginásial e, posteriormente, do normal. A Figura 4 é um registro em que estudantes estão à frente de um pavilhão escolar, acompanhados do professor e diretor Olympio Barbosa Filho e das professoras Angelina Campos Felippi Viana e Sara Campos Felippi Barbosa.

Figura 4. Estudantes do Centro Municipal de Ensino de Ubatã (CEMEU), acompanhados por mestres lençoenses.



Fonte: Arquivo pessoal de Wilson Leal Líger.

¹² Entrevista realizada em 2022.

No período sobre o qual este estudo versa, poucos profissionais integrantes do corpo docente do Ginásio de Ubatã não possuíam título precário, sendo que vários deles fizeram cursos promovidos pela Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES). Sabe-se que o processo de tramitação da Lei 4.024/61 foi longo, pois se iniciou em 1948. A esse respeito, (SOUZA, 2012, p. 63) afirma o seguinte:

Nesse período, várias iniciativas foram tomadas pelo governo federal visando a renovar a estrutura da educação secundária no país. Entre essas iniciativas podemos assinalar: as leis de equivalência do início dos anos 50, o currículo mínimo em 1951, a criação da CADES – Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário- em 1953, e o projeto de lei orgânica para a reforma do secundário em 1954.

Percebe-se que a CADES foi, durante muitos anos, responsável por aperfeiçoar muitos profissionais no Brasil inteiro. Em se tratando dos educadores oriundos da cidade de Lençóis todos tinham registro junto a órgãos competentes, como o Ministério da Educação e Cultura (MEC), Inspeção Seccional de Salvador, Bahia, o que aumentava ainda mais o prestígio social deles.

Considerações finais

Este estudo objetivou contribuir para a produção de uma história da educação em Ubatã, Bahia, bem como com investigações correlatas. A delimitação do tema desta pesquisa reside no fato de os estudos acerca da constituição histórica do Ginásio de Ubatã serem inexistentes.

Perseguindo essa finalidade, optou-se, inicialmente, por fontes escritas. A escassez delas, no entanto, fez com que se buscasse a História Oral como metodologia, a fim de coletar narrativas, por meio da técnica de entrevista, com ex-ginásianos do educandário em questão, tendo em vista que, ultimamente no campo historiográfico, tem havido uma revalorização de análises que privilegiam o qualitativo e o resgate das experiências individuais.

É cabível ressaltar, entretanto, que não se deve imaginar que um texto breve como este abarque todas as questões respeitantes ao processo de criação do Ginásio de Ubatã.

O Ginásio de Ubatã, desde o seu nascedouro, enfrentou problemas de ordem financeira, falta de recursos materiais ainda quando gerido pela Campanha Nacional de Educandários Gratuitos entre os anos de 1962 e 1964. Em 1965, o então prefeito, buscando solucionar tais dificuldades, criou o Centro Municipal de Ensino de Ubatã, (CEMEU), passando a dependência administrativa do educandário para a Prefeitura Municipal de Ubatã. A cobrança de taxa de matrícula e de mensalidade foi mantida; eram concedidas, no entanto, algumas bolsas de

estudo a estudantes carentes, o que, ainda assim, não tornava propícia a democratização no acesso ao curso ginásial local.

A implantação desse educandário na cidade de Ubatã propiciou mudanças na organização escolar da cidade, uma vez que, até 1961, havia várias escolas isoladas municipais nas zonas urbana e rural, escolas reunidas e grupos escolares. Faltava, no entanto, a oferta dos cursos ginásial e secundário.

O rigor característico nos exames de admissão ao ginásio, a exigência de fardamento completo e a aquisição de cinco livros básicos foram fatores que também dificultaram o ingresso de uma parcela significativa da população ubatense em idade escolar naquela instituição de ensino.

As fontes escritas, analisadas nesta pesquisa, evidenciam que, além da competência técnica, destacada por ex-ginásianos, os professores lençoenses eram organizados em relação às questões burocráticas, visto que mantinham relatórios e outros documentos atualizados no arquivo escolar.

Finalmente, faz-se necessário asseverar que o período sobre o qual este trabalho versa foi permeado por conflitos, desafios, mudanças na dependência administrativa e rotatividade docente no Ginásio de Ubatã. Todavia, não se deve desconsiderar as contribuições de tal educandário para escolarização da juventude ubatense que, anteriormente, necessitava continuar os cursos ginásial e secundário em outras cidades. Isso estava ao alcance dos economicamente abastados.

Referências

ASSIS, Daisy Laraine Moraes de. **A Campanha Nacional de Educandários Gratuitos (CNGE) e a nova organização escolar: histórias e memórias da educação no município de Ibicarai/ BA.** Dissertação Mestrado em Educação. Núcleo de Pós- Graduação em Educação, Pró Reitoria de Pós- Graduação e Pesquisa, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2005.

BOAVENTURA, Edvaldo Machado. **Problemas da educação baiana.** Salvador: Gráfica Universitária, 1977.

CERTEAU, Michel. de. **A cultura e a escola.** A cultura no plural. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

CHERVEL, Andre. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa.** Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CNGE. **Relatório das atividades da CNGE.** Julho 1958 a junho de 1959. Rio de Janeiro. p. 3. 1959.

Enciclopédia dos municípios brasileiros. Volume XX. Rio de Janeiro, 1958.

FORQUIN, Jean Claude. “A “nova sociologia da educação” na Grã-Bretanha: orientações, contribuições teóricas, evolução (1970 – 1980)”. In: FORQUIN, Jean Claude. (Org.). **Sociologia da educação: dez anos de pesquisa.** Petrópolis, 1995.

FRAGO, Víñao A. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, p. 63-82, dez. 1995.

IBGE – Instituto Brasileiro de geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 1960**. Rio de Janeiro: IBGE, 1960.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Trad. Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**. n. 1, p. 9-44, Janeiro/Julho, 2001.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições escolares**: porque e como pesquisar. Campinas: Editora Alinea, 2013.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Vão surgindo sentidos**. In: ORLANDI, E. P. (Org.). Discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional. 3. Ed. Campinas: Pontes. p. 11-25. 2003.

SILVA, Ronalda Barreto. **Educação comunitária: além do estado e do mercado?** A experiência da campanha nacional de escolas da comunidade – CNEC (1985-1998). 3. Ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

SOUZA, Rosa Fátima de. Entre as ciências e as letras: a consolidação do currículo científico no ensino secundário (1950-1971). In: PESSANHA, Eurize Caldas; GATTI JÚNIOR, Décio (Org.). **Tempo de cidade, lugar da escola**: História, Ensino e Cultura escolar em “escolas exemplares”. Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 57-84.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século 20**: ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo, Cortez, 2008.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e práticas escolares como objeto de pesquisa da história da educação. In: YAZBECK, C. D.; ROCHA, M. B. M. da. **Cultura e história da educação**: intelectuais, legislação, cultura escolar e imprensa. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009.

HISTÓRIA, MEMÓRIA E AFETOS: SIGNIFICADOS DO CONSUMO DO ARTESANATO DO VALE DO JEQUITINHONHA¹

Juliana Pereira Ramalho²

Introdução

O Vale do Jequitinhonha, região nordeste de Minas Gerais, se destaca no cenário estadual e nacional pela diversidade de sua produção artesanal, sendo possível encontrar peças em fibras, cerâmica, madeira, sucatas, tecelagem etc. Cada tipologia apresenta suas especificidades e suas diferenciações de acordo com o estilo de cada artesão. No caso deste estudo privilegiamos o artesanato mineral (argila) e o vegetal (madeira) e podemos classificar as peças produzidas em peças utilitárias, utilitárias-decorativas, peças religiosas e peças figurativas ou ornamentais. Estes termos são utilizados pelos próprios artesãos que, dependendo da situação, utilizam também os termos “enfeite” ou “escultura” para se referirem ao artesanato ornamental ou figurativo. Estas categorias, que podemos entender como resultantes do discurso local em contraste com o discurso externo, também são as mesmas utilizadas para a classificação ou subdivisão das peças para confecção de propagandas ou de catálogos, no caso de exposições ou feiras, como observa Dalglish (2006). Estas categorias também são adotadas neste estudo para classificarmos as tipologias de peças encontradas durante a pesquisa de campo.

Na categoria de peças utilitárias, são produzidos no Jequitinhonha panelas, pratos, xícaras, colheres, moringas, potes para água, gamelas (que seria o corresponde às bacias de plástico). Este tipo de produção é muito consumida pelas comunidades locais, até mesmo pela acessibilidade dos preços. Apesar de alguns estudiosos afirmarem que no Vale do Jequitinhonha este tipo de artesanato deixou de ser consumido pelas comunidades locais, devido à entrada dos utensílios em plástico e alumínio, podemos afirmar que ainda existe um consumo

1 Versão deste capítulo foi publicada como artigo na Revista ArtCultura: Revista de História, Cultura e Arte, em 2013, sob o título “Você não está comprando banana”: significados e consumo do artesanato do Vale do Jequitinhonha.

2 Licenciada e Bacharel em História pela Universidade Federal de Viçosa (UFV); Mestre em Extensão Rural pela Universidade Federal de Viçosa (UFV); Doutora em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Atualmente atua como pesquisadora autônoma. E-mail: estevesramalho@yahoo.com.br

significativo, especialmente de panelas. Há inclusive artesãos que direcionam sua produção para este tipo de público local. Já as peças utilitárias-decorativas são aquelas que apesar de terem uma função utilitária apresentam formas de escultura, como as moringas de três peças, os potes que muitas vezes são usados como vasos para ornamentação ou filtros com cabeças de bonecas e também ocupam a categoria de enfeite. Aqui mostra-se a mobilidade do artesanato entre o útil e o belo, como argumenta Paz (1991), detentor ainda de sua aura criativa.

Outra modalidade frequente de peças artesanais são as mágico-religiosas. As peças religiosas são aquelas que remetem ao universo religioso especificamente o católico, em que podemos encontrar tanto as imagens sacras utilizadas pelos fiéis, como também outros personagens que remetem a este universo, como, por exemplo, o diabo.

Estas peças podem ser encontradas tanto entre os ceramistas quanto entre os entalhadores. No entanto, percebe-se uma maior tendência entre os entalhadores na confecção de peças destinadas ao culto. Já entre os ceramistas, as imagens sacras apresentam um hibridismo do discurso religioso com discursos políticos, sociais e ambientais. Este tipo de produção é decorrente da experiência coletiva mágico-religiosa que o artesão transfere para as suas peças. A última categoria das peças ornamentais é dividida em dois tipos: os enfeites e as esculturas. Os enfeites são aquelas peças menores que não apresentam fins utilitários, mas possuem baixo valor no mercado. São representativas deste universo as flores com os vasos modelados em argila, as galinhas com os pintinhos, os animais domésticos e silvestres de pequeno porte, representações da arquitetura local, como as casinhas etc.

Estes enfeites geralmente são confeccionados em tamanho pequeno e muitas vezes também estão relacionados ao lazer. Especialmente no caso dos entalhadores, encontramos muitas peças que ao mesmo tempo em que são enfeites também são utilizadas no mundo lúdico, como os carrinhos de madeira, os bonecos, as bicicletas e por aí uma infinidade de outros objetos.

Já as esculturas apresentam um trabalho estético mais elaborado, são modeladas ou entalhadas em porte médio, diferentemente das miniaturas dos enfeites e dos brinquedos. Soares (SOARES, 1984 apud DALGLISH, 2006) classifica o artesanato escultórico do Jequitinhonha como representante de duas tendências: uma realista e descritiva com predomínio do humano nas suas mais diversas situações cotidianas - cozinhar, orar, fiar, fazer biscoito, etc; e outra tendência voltada para o imaginário fantástico, proveniente das imagens dos sonhos, dos mitos, das lendas locais, como as figuras de corpo humano e cabeça de animais, animais de duas ou várias cabeças, máscaras, etc.

Metodologia

O estudo em questão foi realizado com consumidores de artesanato do Vale do Jequitinhonha, residentes na própria região em outras localidades do Brasil. Com base na observação participante, o estudo fez uso de entrevistas semi-estruturadas, executadas em feiras locais e externas ao Jequitinhonha durante várias visitas a campo.

A pesquisa começou a ser construída no primeiro semestre de 2008, quando foi traçado o objetivo de vivenciar a realidade das feiras de artesanato realizadas no Vale do Jequitinhonha. Como o intuito era estabelecer contato com o maior número de artesãos e consumidores, foi definido que a pesquisa se iniciaria pela Feira de Artesanato que acontece no Festivale, Festival da Cultura Popular do Vale do Jequitinhonha, evento itinerante que anualmente ocorre no mês de julho em uma diferente cidade do Jequitinhonha. Seguindo o calendário de feiras de artesanato em que há maior participação dos artesãos do Jequitinhonha, a pesquisa foi realizada na “Feira de Artesanato Noemisa Batista” em 2008, na cidade de Capelinha, durante o 26º Festivale; a “Feira de Artesanato Tião Artesão” em 2009, sediada na cidade de Grão-Mogol, no 27º Festivale; 10ª Feira de Artesanato do Vale do Jequitinhonha na UFMG, ocorrida em maio de 2009, em Belo Horizonte; e a 20ª Feira Nacional de Artesanato realizada em novembro de 2009, também na cidade de Belo Horizonte. Foram entrevistados vinte consumidores das cidades de: Belém (Pará), Belo Horizonte (Minas Gerais), Estância (Sergipe), Grão-Mogol (Minas Gerais), Montes Claros (Minas Gerais), Niteroi (Rio de Janeiro), Salinas (Minas Gerais), São João Del Rei (Minas Gerais), São Paulo (São Paulo). Os dados coletados foram analisados considerando o conteúdo das falas e agrupados em categorias surgidas dentro do próprio processo da entrevista.

A partir das informações coletadas e da constatação da diversidade de tipologia artesanal, algumas questões foram elaboradas: as bonecas do Jequitinhonha esculpidas na argila podem ser consideradas um produto artístico enquanto as panelas de barro são desprovidas deste status? Existe, portanto, uma diferença entre arte e artesanato? Se existe, quais são os critérios de definição? A boneca, que configura o momento do casamento, tão apreciado entre as mulheres do Jequitinhonha, teria um trabalho estético mais requintado que o filtro em formato de mulher que refresca a água em dias quentes? Todas estas indagações nos conduzem à clássica interrogação sobre a diferenciação entre arte e artesanato.

O artesanato e suas fronteiras com a arte

O artesanato, de acordo com Paz (1991), seria o mediador entre a obra de arte e o desenho industrial. Isto porque o artesanato pertence ainda a um mundo

em que não existia a separação entre o belo e o útil. A beleza do artesanato advém da sua função. É belo porque é útil. Essa junção de concepções é herança de um tempo em que o mundo se dividia em dois territórios - o profano e o sagrado - explica Paz (1991). Em ambos, a beleza estava interligada à eficácia mágica e à utilidade: “a beleza era a aura do objeto, a consequência – quase sempre involuntária – da relação secreta entre sua feitura e seu sentido. A feitura: como está feita uma coisa; o sentido: para que está feita” (PAZ, 1991, p. 46).

E são essas peças, que não fazem separação entre o belo e o útil, que nos dias atuais, têm alcançado as vitrines das galerias e as salas dos museus de obra de arte, no Brasil e no exterior. Se nestes espaços, a peça se transmutou em ícones que nos exige uma adoração, uma contemplação a que dedicamos à obra de arte, em seus contextos sociais e históricos de origem desvinculação entre o sentido e a feitura pode não ser tão evidenciada.

O artesanato, portanto, possibilita que o homem satisfaça sua necessidade de recreação com as coisas do seu cotidiano. Feito pelas mãos, o artesanato é feito para as mãos, portanto, podemos vê-lo e tocá-lo. Enquanto nossa relação com o desenho industrial é funcional, com a obra de arte é contemplativa, podemos vê-la, mas não tocá-la, com o artesanato ela é corporal. Por ser corporal, o artesanato nos remete à participação. Quando se sente, sente-se alguma coisa ou alguém.

Por ser participação, ou seja, uma relação que se dá entre um grupo, ou com alguém, o artesanato pode ter sua função e seus significados socialmente ressignificados. Isso porque um objeto, que antes tinha determinada função, a partir da sensibilidade pessoal e da fantasia, pode ser transfigurado e ganhar outro sentido e outra função compartilhados por todos, ocorrendo assim uma interrupção da sua utilidade anterior. O artesanato, nesta perspectiva, é mecanismo de sociabilidade, não apenas sob o aspecto de sua produção, mas também de sua ressignificação.

O artesanato, por ser local, preserva as diferenças, em contraposição à técnica que é internacional e unifica, porém não une, podendo provocar a morte da diversidade. Ao eliminar a diversidade, impede, portanto, que haja a experiência com o outro, mutila-se a fecundidade da história que depende justamente do confronto do ego com a alteridade.

Nesse confronto entre ego e alteridade, o artesanato, nos últimos anos, como afirma Canclini (1997), contrariando muitas previsões de que se esgotaria diante da grande produção industrial, tem sido revitalizado, caracterizando o que Rubim (2008) denomina de culturalização da mercadoria, em que os bens simbólicos acabam por influenciar o valor das mercadorias, possibilitando que a cultura conquiste maior espaço no âmbito econômico contemporâneo.

Rubim (2008) acrescenta que a inserção da cultura como espaço autônomo

nas discussões contemporâneas deve-se, especialmente, à sua autonomização na condição de campo cultural em relação às outras esferas sociais como a religião e a política. Ao se constituir como campo independente, o que não pode ser confundido com isolamento, a cultura, argumenta Rubim (2008), se articula e inaugura instituições com profissões, símbolos, valores, linguagens, conflitos, possibilitando a pesquisa e o estudo de suas especificidades.

Pierre Bourdieu (1992), por sua vez, destaca que a autonomia cultural é justamente o elemento definidor da modernidade. Assim, a cultura moderna diferencia-se de toda a cultura anteriormente produzida por adquirir autonomia no sistema de relações de produção, circulação e consumo dos bens simbólicos. Essa autonomia significa, assim, uma independência do campo da arte em relação a outros campos como o religioso e o econômico.

Os princípios e as normas que passam a reger o campo artístico se configuram como provenientes do próprio campo. Este ignora as demandas externas da sociedade, diferentemente do que ocorria na Idade Média e parte do Renascimento, argumenta Bourdieu (1992), quando a vida artística estava subordinada à Igreja e à aristocracia, e com isso às suas demandas tanto éticas, quanto estéticas.

Esse movimento foi acompanhado de outras transformações que de modo simbiótico permitiram ou ajudaram a criar possibilidades de estruturação desse campo como espaço autônomo, ou seja, como espaço regido por leis internas, criadas a partir das relações dos seus diferentes agentes. Estas transformações podem ser traduzidas na criação de um público consumidor socialmente diversificado para esse campo restrito, o que permitiu aos produtores de bens simbólicos ao mesmo tempo a independência financeira, como também terem nestes consumidores uma fonte de legitimação. A formação desse corpo consumidor, segundo Bourdieu (1992), permitirá, portanto, o fenômeno da diferenciação, em que as diferentes categorias de produtores destinam seus bens simbólicos. Estes últimos, portanto, se revestem de uma dupla face, como mercadoria e significação, que coexistem de forma independente.

O aparecimento da obra de arte como mercadoria, juntamente com a aparição dessa categoria de profissionais especializados na produção de bens simbólicos, propicia as condições para que se estabeleça uma dissociação entre a arte como simples mercadoria e arte como significação, ou seja, arte pura. Essa dicotomia tem “uma intenção simbólica destinada à apropriação material” (BOURDIEU, 1992, p. 103). Diante da democratização dos bens simbólicos, isto é, do acesso do grande público a estes bens pelo consumo, a “arte pura” torna-se um distintivo social. Como nas sociedades modernas o consumo é o mecanismo por onde se comunicam as diferenças, dentro do campo artístico é

necessário, portanto, que alguns bens sejam escassos e seu acesso limitado, tornando, desta forma, seu acesso exclusivo, o que faz com que eles se configurem elementos de distinção social.

Dentro deste panorama, os elementos da arte pura são distintivos sociais porque são raros, únicos, fruto de “gênio criador” autônomo em oposição aos produtos reduzidos ao valor mercantil, “típicos de uma produção mecânica” (BOURDIEU, 1992, p. 104). Para se tornar um consumidor da arte pura, é necessário, portanto, que seja um participante do campo a que pertence o criador. Ou melhor, que partilhe dos códigos e normas que regem esse campo para que assim sejam inteligíveis o significado e a apreciação da arte. Desta forma, o consumidor é outro “criador”, é o “alter ego” do artista, “capaz de mobilizar em sua compreensão das obras a disposição criadora que define o escritor e o artista autônomos” (BOURDIEU, 1992, p. 104).

Adotando esta análise desenvolvida por Bourdieu para a arte e transpondo-a para o artesanato observa-se que cada sujeito no momento do consumo constrói e adota um sentido que justifica ou que legitima a escolha de determinada peça. Assim, nem todos os consumidores partilham de um mesmo significado ou atribuem um mesmo valor para aquilo que consomem.

Nesta perspectiva, o consumo das esculturas e das peças mágico-religiosas passa a demarcar, não apenas uma distinção econômica, mas também social, entre a classe consumidora do artesanato jequitinhonhês. Como analisa Silva (2007), o consumo é por excelência um fenômeno que se situa na área da cultura. Enquanto prática social, ao mesmo tempo que é produto das estruturas sociais, também é produtor das mesmas, funcionando “como marcadores sociais e definidores de estilo de vida” (SILVA, 2007, p. 33). Portanto, ao analisarmos o consumo do artesanato regional do Jequitinhonha podemos entender e problematizar a lógica da distinção simbólica entre seus consumidores. Ao fazermos esta afirmação fica explícito a nossa opção em tratar o consumo como uma atividade que além de ter o valor de troca é também uma forma de construção de valores, significados, como afirma Shalins (2003), uma vez que o consumidor não consome apenas objeto, mas também significados e a escolha do que se vai consumir envolve também questões como gosto e estilo de vida. O gosto, na perspectiva de Bourdieu, une e separa, é “uma afirmação prática de uma diferença” (BOURDIEU, 1992, p. 56).

Dizendo de outra forma, o consumo é também uma prática por onde se constroem as distinções sociais. Através do consumo “é possível obter uma série de informações que ficam evidentes na prática do consumo. Uma delas é a capacidade que temos de nos comunicar através do que consumimos. Se não podemos falar ou nos expressar de forma verbal, podemos fazê-lo a partir das

roupas que usamos, dos locais que freqüentamos, dos estabelecimentos onde compramos [...]. É nesse âmbito que o consumo tem a capacidade de distinguir determinadas categorias sociais” (SILVA, 2007, p. 36).

Segundo Silva (2007), o consumo ou os sentidos que se dão às práticas de consumo é uma forma de comunicação pela qual se expressa nossa identidade, desejos e nosso estilo de vida dentro da sociedade. Assim, o consumo além de ter a função de suprir as nossas necessidades individuais, funciona também como uma forma ritual de se demarcar limites e conferir status.

“O original é que é o rico”...

Ocupando funções liberais e urbanas, os consumidores de artesanato do Jequitinhonha revelaram ter um interesse maior pelas peças ornamentais.

Esse interesse perpassa por diferentes motivações que podemos agregar em três grandes grupos: o primeiro é composto por aqueles consumidores que entendem as peças decorativas como representativas de uma cultura tradicional; o segundo grupo avalia as peças artesanais pelo seu valor estético; os critérios estão relacionados à raridade em contraposição com o primeiro grupo que dá um peso maior na expressão da matriz cultural local, como diria Geertz (2009). Ou seja, o interesse pelas peças se baseia nos elementos que expressam a cultura local. É importante notar que aqueles consumidores que enfatizam o valor artístico das peças, entendem a produção artesanal como uma expressão individual de cada artesão. Estes consumidores estão em busca dos artistas/artesãos. E por fim, existem os consumidores de peças utilitárias que conciliam o discurso do valor estético com o discurso de que as peças são portadoras de identidade cultural na prática de seu consumo.

O discurso do primeiro grupo de consumidores, que aqui vamos denominar de consumidores de identidade cultural, pode ser identificado na fala de M. R. P., emblemática desta concepção: “é um artesanato diferenciado, tem grande valor, retrata o cotidiano das pessoas, são as situações mais inusitadas, é o dia a dia, a cultura do Jequitinhonha que é tão rica e tão forte”³. Há que se ressaltar que o significado de cultura a que se refere o discurso destes consumidores está relacionado ao modo tradicional de se viver no meio rural do Jequitinhonha. E. G. nos esclarece o que seria essa cultura: “é o dia a dia: a mulher fazendo biscoito, é o casamento, é o marido indo pra roça, levando a filha pro médico”⁴. Observe que são imagens que remetem à vida material como sugere o “ir à roça”, “fazer biscoito”, aos valores morais, como expressa o ritual do casamento

3 Pesquisa de campo na Feira de Artesanato Tião Artesão, Grão-Mogol, 2009.

4 Pesquisa de Campo na 20ª Feira Nacional de Artesanato, Belo Horizonte, 2009.

e também deixa transparecer o intercâmbio que se estabelece entre o meio rural e o urbano representado pela figura do médico, função não característica do cenário rural do Jequitinhonha. Vemos que neste sentido a consumidora comunga dos mesmos significados atribuídos por alguns artesãos do Jequitinhonha ao elaborarem suas peças.

Estas peças, portanto, estabelecem uma interculturalidade com o consumidor. São interpretadas pelos consumidores como um monumento da cultura local, para usarmos o conceito de monumento do Le Goff (2003), em que se documenta o estilo de vida rural. Mais que peças, o artesanato jequitinhonhês “representa as imagens dos moradores da região”⁵. No entanto, há que se ressaltar que o encanto pelas peças reside não apenas no fato de serem uma expressão cultural, mas também por ser “um trabalho criativo”⁶.

Assim, há uma interface da cultura coletiva com a criatividade, que, por sua vez, gera um terceiro elemento: a peça artesanal como símbolo de identidade do Vale do Jequitinhonha: “o barro com as suas cores, as pinturas tradicionais, as bonecas, as mulheres com trouxas na cabeça, enfim identificam facilmente o Vale”⁷.

As peças artesanais, deste modo, por servirem como elemento que identifica, ou seja, diz algo sobre a coletividade daquela região, serve também para diferenciar esta coletividade daqueles que vêm de fora. Isto significa dizer que o artesanato é entendido como elemento de identificação e de diferenciação. Ao identificar os de dentro, os diferenciam quando comparados com os de fora. Assim, ao contextualizar o artesanato do Jequitinhonha no panorama nacional, ele se torna único na perspectiva regional, como afirma D.V.A.:

Uma das características mais fortes é essa coloração da cerâmica, né? Isso aí, você olhou, você sabe que é do Jequitinhonha. Com certeza, a hora que você for conferir, o artesão é do Vale do Jequitinhonha. [...] E em Sergipe faz muita diferença. Embora o Nordeste tenha muito artesão, mas eu acho que o que é feito aí em Minas, o Vale do Jequitinhonha faz uma diferença muito grande, inclusive pra eles. O sergipano gosta destas peças⁸.

As peças artesanais, nesta concepção, sinalizam, na fala da consumidora, as origens, não apenas no sentido de onde tudo começou, mas no sentido de ser algo imaculado, o que pode ser concluído pelo substantivo “pureza”, expressando uma noção romântica das origens. Ter uma peça artesanal é uma forma de retornar a estas origens. É uma forma de conjugar diferentes temporalidades. Portanto, é um elo que conjuga em si temporalidades híbridas, uma vez que

5 Pesquisa de Campo na Feira de Artesanato Tião Artesão, Grão-Mogol, 2009.

6 Pesquisa de Campo na Feira de Artesanato Tião Artesão, Grão-Mogol, 2009.

7 Pesquisa de campo na Feira de Artesanato Tião Artesão, Grão-Mogol, 2009.

8 Pesquisa de campo na 20ª Feira Nacional de Artesanato, Belo Horizonte, 2009.

remete a um passado que se atualiza e que é produzido dentro da temporalidade atual, mas que consegue trazer em sua concepção e em seu sentido a essência daquilo que os consumidores foram um dia. Ou seja, a identidade rural denunciada pelo enunciado “essa feira nos põe muito em nosso chão”.

Possuir em casa uma destas peças é ter a possibilidade de estar em outro tempo e espaço: o mundo urbano contemporâneo sem perder a referência mnemônica, o que causa a sensação de “ser tão gostoso” preservar certos valores e referências. Esta preservação se faz a partir da aglutinação de pessoas no conjunto dos apreciadores deste tipo de manifestação, o que é realizado tanto pela educação cultural das várias gerações como também pelo mecanismo de presentear o outro. V. A. esclarece: “é difícil valorizar o trabalho nesse mundo com um consumo industrializado que a gente tá acostumado, né? As minhas filhas, elas estão presentes pra poder valorizar e levar a cultura adiante também”⁹. E a fala de E. G. V. complementa essa lógica da preservação através da difusão:

eu já presenteei casamento. De casamento eu costume é dar peças do Jequitinhonha. Eu acho que tem um valor, sabe? Um casal de noivos ... e eu fico triste quando a pessoa não entende o presente¹⁰.

A tristeza aqui não reside no fato de não saber apreciar a estética do presente, mas pelo fato de não conseguir captar os significados ou os valores a que ela reporta. É, portanto, uma decepção por não conseguir estabelecer um diálogo de identidade, através da peça, com aquele que a recebe.

Pode-se observar dentre estes consumidores a identificação com o artesanato não pelo trabalho que se tem nestas peças, mas pelo que representa para aqueles que criaram as peças. Ou seja, a relação que se estabelece com as peças perpassa antes pela vida do artesão. P., da cidade de Belo Horizonte, deixa transparecer esta concepção ao relatar:

Eu acho que esse trabalho do Jequitinhonha, por exemplo, é uma coisa que motiva, mobiliza a gente a tá consumindo porque você vê que é um povo bacana, um povo lindo, mas que precisa de apoio¹¹.

A motivação pelo consumo das peças não é a produção em si, mas o povo que é lindo, que motiva e que precisa de apoio. Aqui encontramos algo que sinaliza para o sentimento de compaixão para com aqueles artesãos. Sobre esta situação, o entalhador A relata a sua experiência:

muitos acha que tem que comprar pra ajudar. Que acha que aquela pessoa

9 Pesquisa de Campo na Feira de Artesanato Tião artesão, Grão-Mogol, Belo Horizonte, 2009.

10 Pesquisa de Campo na 20ª Feira Nacional de Artesanato, Belo Horizonte, 2009

11 Pesquisa de campo na 20ª Feira Nacional de Artesanato, Belo Horizonte, 2009.

tá necessitada. Como eu vejo aqui no artesanato do Vale do Jequitinhonha. O pessoal fala: ah, vou comprar pra ajudar. Eu já ouvi pessoas que fica: vou comprar pra ajudar. Por exemplo, eu vi uma pessoa falando pra mim que foi expor no Rio de Janeiro e que o pessoal falou eu vou comprar, eles é lá do Vale do Jequitinhonha, o Vale da fome, falou uma coisa tão terrível, tão cruel. **Isso incomoda?** Com certeza. Nunca aconteceu comigo, mas já aconteceu com colegas meus que já falou isso pra mim. E nem olha a qualidade das peças. Acha que tem que comprar só pra ajudar¹².

Dentro do grupo de consumidores de identidade, talvez pelo fato de partilhar ou de se identificar com os valores do artesão, há aqueles que buscam interferir no próprio processo criativo do artesão, por exemplo, com a sugestão de peças.

eu até sugeri pra ela fazer assim benzedadeiras. Aquelas mulheres que anda com uns galinhos, que faz um chazinho, que sabe tudo, que é a nossa comadre, que é a mãe preta que sabe fazer as coisas, sabe. Eu sugeri, vamos ver se vem alguma o ano que vem¹³.

Postura que é completamente refutada pelo segundo grupo de consumidores, que prezam pela não interferência na confecção das peças por entenderem que é um processo criativo individual, em que deve prevalecer a originalidade do criador. A. A. P. é exemplar desta concepção:

Na verdade, o original que é o rico, o que cada um tá se colocando ali de pessoal, de subjetivo de cada um. Então, essa coisa de meio fazer oficinas, meio que colocar o produto mais possível de venda é uma coisa perigosa. É necessária, mas é perigosa. Precisa ter profissionais interessantes para trabalharem com isso, sem perder a originalidade. Porque senão vira um pastiche de tudo. Aí tem quinhentas bonequinhas igual, tem quinhentas galinhazinhas, então perde. Perde essa coisa, o que não implica que você não pode ter conhecimentos, adquirir conhecimentos também, que é bom pra enriquecer. Que o rico no artesanato é quando a subjetividade da pessoa, a expressão que ela tá pondo na vida, que é o significado que ela dá na peça, que é a riqueza dela, nesse sentido¹⁴.

Esta concepção se distancia da concepção cultural coletiva e identitária por colocar o foco no gênio de cada artesão. E aqui, aquela concepção de ser belo porque é do Jequitinhonha desaparece. É belo porque tem um trabalho estético, como nos informa um dos consumidores:

O comércio da arte é um comércio sutil. Você não está comprando banana. E tem muita bobagem, não é você nascer no Vale que você vira escultor e você vira artista não. Às vezes você é Miltinho do Vale, Toquinho do Vale e sua obra não vale nada. Então é preciso acabar com essa lenda que eu

12 Pesquisa de campo na feira de artesanato “Tião Artesão”, durante o 27º Festival, Grão-Mogol, julho de 2009.

13 Pesquisa de campo na 20ª Feira Nacional de Artesanato, Belo Horizonte, 2009.

14 Pesquisa de campo na 20ª Feira Nacional de Artesanato, Belo Horizonte, 2009.

nasci no Vale e eu sei fazer. Não sabe. Tem muita coisa ruim. Aqui eu só compro o que é bom. [...] Eu gosto muito de arte popular. Mas arte popular boa, do artista que realmente se aperfeiçoa¹⁵.

Pode-se observar que este consumidor faz uma crítica à concepção assumida pelos demais, que denominamos de consumidores de identidade. L. nos mostra uma visão que se aproxima da noção de arte como processo individual, fruto do gênio criador. Por estarem em busca da raridade, estes consumidores prezam pela não interferência no processo criativo ou nas técnicas utilizadas pelos artesãos, como é a prática de alguns órgãos mediadores que atuam como instrutores ou que oferecem cursos de aperfeiçoamento.

E, por fim, temos a última categoria de consumidores, os utilitários. Estes justificam a sua preferência pelo valor de uso das peças por possuir beleza e carregar a marca do seu produtor, a humanidade, como argumenta I. A.:

eu acho muito bonito a arte destas mulheres, batalhadoras e com muita criatividade também. Cê vai numa loja, compra muita coisa, e não tem o trabalho humano delas. Então, eu prefiro o artesanato¹⁶.

As peças, nesta concepção, ultrapassam o sentido de que são portadoras de uma função prática, ou que são resultantes da ação do homem sobre a matéria. Além do trabalho, existe o valor da beleza. É este valor agregado que faz com que a peça tenha aquele caráter híbrido, no sentido que nos falava Paz (1991), de ser maleável, poder mudar de função de acordo com a leitura que dele fizermos, o que não é possível, por exemplo, com os produtos industrializados:

Igual eu tava falando, tem estes potes enormes que eu trouxe do Vale. Aí eu faço coleção: um grande, coloco um médio, um pequeno e tal. Então, são peças que cê fica, que podem ser utilitários mas que acaba que cê fica até com pena de usar. Fica preservando¹⁷.

Como nos mostra R. F., o artesanato é um mutante, ao mesmo tempo que é útil, pode ser um adorno. O pote que pode ser utilizado na cozinha também consegue adentrar o reino da arte e se tornar objeto de contemplação, de coleção e então adquire o caráter de eternidade, por ser arte a ser preservada e não usada. No entanto há que se ressaltar que ainda que o consumidor seja um co-autor da peça artesanal no sentido de ressignificá-la, o artesanato em cerâmica do Jequitinhonha continua mantendo sua aura criativa.

15 Pesquisa de campo na feira de artesanato “Tião Artesão” durante o 27º Festival, Grão-Mogol, julho de 2009.

16 Pesquisa de campo na 20ª Feira Nacional de Artesanato, Belo Horizonte, novembro de 2009.

17 Pesquisa de campo na 20ª Feira Nacional de Artesanato, Belo Horizonte, novembro de 2009.

A tradição na invenção no artesanato regional

É de fundamental importância considerar a simbiose entre tradição e invenção artística individual do artesão em caso de intervenção no processo criativo e de produção local.

Nas últimas décadas tem-se observado o aumento do número de mediadores sociais que vem atuando junto aos artesãos. Na maioria das vezes há uma tendência, especialmente no caso dos órgãos que oferecem cursos de aperfeiçoamento, em considerar as exigências do mercado consumidor, na verdade, em considerar uma faceta do mercado consumidor e tentar estabelecer entre os artesãos uma lógica de produção que não respeita a individualidade do artesão dentro da coletividade. Ou seja, há uma tendência em homogeneizar a produção artesanal sob o discurso de aumentar a produção para que se atinja a eficiência no atendimento ao mercado consumidor. Essa prática desconsidera a capacidade de invenção do artesão no processo criativo do artesanato. Existe, neste caso, a não percepção da sensibilidade que estes indivíduos possuem no sentido de manter a tradição dentro da invenção.

Não considerar o hibridismo de temporalidades ou de saberes é desconsiderar a beleza e excluir a aura criativa do artesanato. Por outro lado, a homogeneização não leva em conta as necessidades de uma parte do mercado consumidor, já que existem tipos diferentes de consumidores, cada um buscando um sentido no consumo do artesanato.

A lógica da reprodutibilidade artesanal exclui as demandas de boa parte destes consumidores, uma vez que temos consumidores que buscam a arte no artesanato e também aqueles que buscam a mobilidade que o artesanato possui em participar do universo da utilidade sem, no entanto, perder o calor humano daquele que produz. Ou seja, consumir uma peça artesanal é também levar para junto de si ou para dentro de si parte daquele que produziu a peça. Dando liberdade à interpretação, poderíamos dizer que há entre um grupo de consumidores uma tendência para a antropofagia cultural, para parafrasearmos Oswald de Andrade, no sentido de que existe uma busca por reencontrar nas peças consumidas o elo perdido com a história ou com a memória que se quer preservar.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.

CANCLINI, Nestor García. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1997.

DALGLISH, Lalada. **Noivas da Seca: Cerâmica Popular do Vale do Jequití-**

nhonha. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

GEERTZ, Clifford. **O Saber Local**: Novos Ensaio em Antropologia Interpretativa. Petrópolis, RJ: vozes, 2009.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas-SP: editora UNICAMP, 2003.

PAZ, Octavio. **Convergências**: Ensaio sobre Arte e Literatura. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

RUBIM, Antonio Albino Canelas. Formação em organização da Cultura no Brasil. **Revista Observatório Itaú Cultural/OIC**, n. 06, (jul/set.2008). São Paulo, SP: Itaú Cultural, 2008.

SHALINS, Marshall. **Cultura e Razão Prática**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

SILVA, Diene Ellen Tavares. **O consumo de Alimentos sem Agrotóxicos como Fator de Distinção Social**: o caso de Viçosa-MG. 2007. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) – Universidade Federal de Viçosa, MG, 2007.

HISTÓRIA E MEMÓRIA DA CAPOEIRA EM MOCAJUBA/PARÁ

Diego Lago da Silva¹

Introdução

O presente trabalho aborda a prática da capoeira em Mocajuba. Tendo relevância quando se trata de uma cultura afro-brasileira que não fazia parte do contexto cultural da cidade. O objetivo do estudo é discutir como a prática da capoeira teve seu início em Mocajuba.

Justifica-se a escolha do tema pois ao perceber que existem inúmeros trabalhos produzidos em relação a capoeira, poucos relatam de fato como a capoeira se instaurou em Mocajuba. Quais os pioneiros a praticar essa cultura e de onde a capoeira mocajubense sofreu essa influência. Essas indagações são compostas nesse estudo.

Para a realização dessa pesquisa utilizou-se como metodologia a pesquisa qualitativa, bibliográfica e de campo, onde foi possível coletar dados através de fundamentos teóricos e a partir de relatos de pessoas que fizeram parte desse contexto histórico mocajubense. No sentido de possibilitar melhores esclarecimentos acerca da capoeira em Mocajuba, este trabalho apresenta-se organizado da seguinte forma:

Inicialmente, faz-se um breve levantamento histórico sobre a cidade de Mocajuba, sua localização e acesso a cidade. A seguir, uma abordagem sobre a origem do termo Capoeira; mais adiante seguimos o estudo com uma discussão sobre a capoeira no Brasil, e concluindo o artigo com a história da capoeira em Mocajuba.

Portanto, considero o estudo de suma importância para a sociedade mocajubense e, para podermos compreender essa cultura afro-brasileira que se fez presente no passado e deixou esse legado na cultura local.

Metodologia

Os dados apresentados nesta produção foram realizados na cidade de Mocajuba/Pará, no ano de 2019 com o objetivo de analisar o processo de

¹ Licenciado em História pela Universidade Federal do Pará – UFPA (2017). Especialista em História e Cultura Afro-brasileira – E-mail: diegolagot96@gmail.com.

instalação da capoeira na cidade. A presente pesquisa utiliza fontes bibliográficas e fontes orais.

Nas fontes orais foram ouvidas 06 pessoas, sendo que 03 delas ficaram secundárias no trabalho. Assim somente 03 pessoas participaram diretamente, foram os senhores: Benedito do Carmo de 48 anos, Paulo Cesar Pantoja Guimarães de 53 anos e Carlos Gomes Tavares de 54 anos.

Todos foram ouvidos e entrevistados separadamente em dias diferentes e para haver um melhor diálogo nas entrevistas, foram realizadas perguntas abertas e fechadas. As informações foram coletadas pelo sistema de microfone de celular.

Logo após a coleta de dados foram realizadas transcrições dos relatos. Estas fontes orais e suas memórias foram de suma importância para esta obra. Sobre a importância da memória e as fontes orais Thompsom (1992, p. 17) descreve:

A história oral pode dar grande contribuição para o resgate da memória nacional, mostrando-se um método bastante promissor para a realização de pesquisas em diferentes áreas. É preciso preservar a memória física e espacial, como também descobrir e valorizar a memória do homem. A memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletados.

Nesse contexto histórico, eternizar a memória do senhor Paulo Cesar Pantoja Guimarães, falecido em 2021, que contribuiu para a realização desta obra através de seus relatos. Portanto, a metodologia utilizada foi de cunho qualitativo-descritivo.

Geográfico-histórico do Município de Mocajuba/PA

A origem do Município de Mocajuba está intrincada a um pequeno povoado chamado Maxi, segundo Dias (1996, p. 20):

A sede de município, a cidade de Mocajuba se formou deste povoado que no período colonial localizava-se no furo do Maxi, onde foi edificada uma pequena igreja e também algumas residências pelo fato de apresentar promotor desenvolvimento durante período imperial, o lugar ganhou predicamento de freguesia.

Dado pela assembléia legislativa da província, através da resolução número 208 de 20 de dezembro de 1853.

Ainda nesse contexto histórico

A sua emancipação ocorreu em 05 de abril de 1872, onde foi elevada à categoria de vila através da lei 707 de 1930 a 1935. Mocajuba foi incorporado a Baião mediante a lei número 8 de 31 de outubro foi reinstalado o de Mocajuba. Mocajuba tem origem na palavra mucajá que é uma palmeira que mede de 10 a 11 metros de altura. Seus frutos são comestíveis de grande teor oleaginoso. O sítio original do povoamento municipal foi o sítio

chamado de Maxi no furo (ou rio) Tueré. Já o sítio atual foi doado por João Machado da Silva ao governo provincial para a instalação do atual município (BARROS, 2010, p.23).

De acordo Dias (1996, p.38) “Somente em julho de 1985, pela lei nº 324, a sede do município de Mocajuba foi elevada à categoria de cidade, cujo centenário foi comemorado em 06 de julho de 1995”. Conclui-se o breve histórico da cidade com uma informação de (BASTOS, 2010) que diz que a área se localiza atualmente à Mocajuba, é classificada como Baixo-Tocantins em referência ao curso do rio Tocantins e as características gerais dos municípios. No Estado do Pará, oficialmente, é usada outra subdivisão, as chamadas regiões de integração. Segundo esta divisão, Mocajuba está na Região Integração do Tocantins.

Segundo o IBGE (2010), Mocajuba é município do estado do Pará na região Norte ou Amazônia brasileira, localiza-se no nordeste paraense a uma latitude 02° 35' 03'', sul e a longitude 49° 30' 26'' oeste estando à altitude de 30 metros, distância mais ou menos da capital Belém. No contexto estadual a cidade fica na mesorregião de Cametá. Como é apresentado pelo autor Sabbá que especifica os limítrofes da cidade de Mocajuba que segundo ele é:

Banhado de norte a sul pelo rio Tocantins e localizado a sua margem direita, seus limites são ao norte com o município de Cametá que começa nas nascentes do igarapé Cuxiú, desta alcança por uma reta as nascente do igarapé cobra, desce pó este até a sua foz no rio tabatinga, continua pelo leito deste rio até a foz do igarapé piranga pelo qual sobe até as suas nascentes para alcançar por uma reta as nascentes do igarapé Belém, descendo por este até sua foz no furo de Vizeu, segue até encontrar o furo Santana, deixando para Mocajuba a ilha da conceição, segue pelo furo Santana até a foz do rio Tocantins, o qual atravessa para a localidade de Mazagão, que pertence a Cametá na enseada do Acariguara deste ponto que vai por uma reta as cabeceiras do rio Murititeua ou Mirititeua. Ainda ao norte com o município Igarapé-Miri começa na foz do rio Murititeua ou Mirititeua, no rio Tambaíatás cabeceiras do rio Meruú (SABBÁ, 1997, p. 8).

Ainda conforme Sabbá (1997), ao leste com o município de Moju que começa nas cabeceiras do rio e segue pela linha de cota máxima da vertente esquerda do rio Moju até a foz do rio Tambaí no rio Cairari; continua pelo leito até a foz do rio Tambaí-Açú, daí segue pelo divisor entre os rios Cairari-Tambaí-Açú, até encontrar o aparelho que passa pela ponta norte da ilha de Marariá do rio Tocantins.

Ao Sul com o Município de Baião, começa no ponto que o divisor de águas entre os rios Cairari e Tambaí-Açu encontra o paralelo que passa pela ponta norte da ilha de Marariá seguindo por este paralelo até a referida ilha; atravessa o rio Tocantins para o lugar Mojutapera deixando para Mocajuba a ilha Grande; daí continua pelo paralelo que passa no lugar Mojutapera que é de Mocajuba até encontrar a ilha de cota máxima da vertente da esquerda do rio

Tocantins (SABBÁ, 1997).

Ao Oeste com o Município de Oeiras do Pará, começa na intersecção do paralelo que passa pelo lugar Mojutapera com a linha de cota máxima da vertente esquerda do rio Tocantins; daí segue por esta linha de cota máxima até as nascentes do igarapé Cuxiú (SABBÁ, 1997). Para ter acesso ao Município de Mocajuba, segundo a autora Franco (2013, p.30), “Podem ser utilizados dois tipos de meio de transporte: o primeiro é o fluvial, cruzando as águas do Rio Tocantins, a viagem para Belém dura mais ou menos 12 horas nos barcos regionais que fazem o transporte de pessoas e mercadorias. Até a década de 80, esse era o único meio”. O segundo e mais utilizado atualmente é o terrestre, através da PA 151 que começa no município de Barcarena e conecta-se com Belém através da alça viária e da rodovia BR-316 e também através de balsa na localidade de Arapari no Município de Barcarena.

O acesso rodoviário é algo relativamente novo de transporte que dava acesso à capital do estado e a outros municípios. Conforme apresentada pela autora Franco, observamos que existem dois tipos de transporte, atualmente o mais utilizado é o transporte rodoviário ficando em segundo plano o transporte fluvial para os transportes de mercadorias.

A origem do termo capoeira

A capoeira começa quando um aglomerado de pessoas começa a formação de um pequeno círculo, todas essas pessoas com vestes brancas e com uma corda em volta de suas cinturas. De repente no meio daquele círculo, começa a ressoar um som, barulho este produzido por um instrumento metálico chamado *Berimbau*, junto com outros instrumentos. Além dos sons produzidos pelos instrumentos, as pessoas ali presentes batem palmas e cantam em coro em uma perfeita sincronia (MOURÃO, 2008).

De acordo com Mourão (2008), tudo isso ocorre para que duas pessoas possam entrar na roda movimentando seus corpos, dando saltos e giros no ar, em uma espécie de dança e ao mesmo tempo como uma luta. Ambos atacando um ao outro, mas não atinge seu adversário, que desvia de seus golpes e ao mesmo tempo contra-ataca. Sai aquela dupla, entra outra no lugar, todos respeitam muito seu oponente. Quando um dos integrantes da luta cai no chão por causa de um golpe deferido, o atingido se levanta, abraça seu companheiro, sorri e começa a gingar novamente.

Uma luta dançada ao som de instrumentos musicais e cheia de movimentos corporais esta é a capoeira cuja história é marcante na sociedade brasileira, como afirma Mourão (2008, p. 109) “A começar pela sua história se confundir com a própria história do nosso país. A princípio na Colônia, depois no Império

e na República, passando por guerras e perseguições a capoeira se fez presente no cotidiano do povo brasileiro.”

Neste contexto, qual o significado da palavra capoeira? Iremos observar que os autores divergem, contudo, seguem a mesma linha no que se refere à origem do termo capoeira. Segundo Munanga (2006, p. 156):

A versão mais conhecida da origem do termo capoeira é que a referida, segundo Soares, a sua origem que vem da palavra capoeira que significa mato, vegetação rala, roça abandonada. Falava-se muito do negro que fugia e meteu-se na capoeira. Ou seja, no mato. A capoeira neste caso estaria relacionada ao mundo rural, dos negros fugitivos dos quilombos.

Ainda segundo Munanga (2006, p. 156) “Há também uma contra versão, menos mencionada, que relaciona a palavra a um cesto onde se prendem capões, galinhas e animais de criação, conhecidos na época como ‘capus’”. Estes cestos eram usados para desembarcar mercadorias.

Para Mourão (2008, p. 111): As explicações para o termo capoeira são diversos. Etnólogos acreditam ser o termo originário do Tupi-Guarani, onde “kaa” significa “mato” e “puera” significa “que foi mato”. Uma versão afirma que o negro fugia, ele ia para o mato e era cercado na capoeira.

Portanto, observamos nesses autores a mesma posição referente ao termo Capoeira, diferenciando em detalhes uns dos outros, contudo, não é objetivo do estudo expor toda a reflexão acerca do termo capoeira.

A introdução da capoeira no Brasil

A capoeira tem uma história marcante na sociedade brasileira, pois está relacionada com a vinda dos negros africanos para as Américas (para serem escravizados), como comenta Petta (1996, p. 51) “Estudiosos afirmam que por volta de 1550 é que os primeiros escravos africanos começaram a desembarcar no Brasil, oriundos de diferentes tribos trazendo seus costumes, suas culturas”.

Para Soares (1999) a história da capoeira começa no século XVI, na época em que o Brasil era colônia de Portugal. A mão de obra escravizada africana foi utilizada no Brasil, principalmente nos engenhos (fazendas produtoras de açúcar) no nordeste brasileiro. Muitos desses escravizados vinham da região de Angola, também colônia portuguesa. Os angolanos, na África faziam muitas danças ao som de músicas.

As citações acima deixam claro sobre as raízes da capoeira em solo brasileiro e essa herança está relacionada aos escravizados africanos. Mourão (2008, p. 110), na mesma vertente afirma: “A capoeira foi criada em solo brasileiro pelos negros africanos (escravos bantos originários da região de Angola)”.

Ainda seguindo a discussão Aidar (2011) em seu artigo comenta que: “A

capoeira foi criada no século XVI pelo povo escravizado da etnia banto e se difundiu por todo o Brasil.” Nesse contexto não há dúvida que a história da capoeira no Brasil, está relacionada com a senzala, onde os escravos africanos não possuíam armas para se defender, então ele criou uma dança onde no olhar dos seus senhores era inofensiva, mais para o escravo era uma luta de autodefesa como aponta Areias (1996, p. 15) “Tendo como mestra a mãe natureza [...] utilizando-se das manifestações trazidas da África [...] os negros criam e praticam uma luta de autodefesa para enfrentar o inimigo.”

Essa luta era a capoeira, que com o tempo de fato tornou-se arma para os escravos enfrentar seus inimigos. Ao longo do tempo a capoeira no Brasil passa por diversas fases até ser perseguida e proibida, como Aidar (2011) afirma: “A capoeira foi uma prática proibida no Brasil até 1930”.

Portanto, a capoeira praticada no Brasil tem total influência dos escravizados africanos, onde eles criam uma dança ou jogo para defender-se dos seus opressores, contudo a capoeira sofre perseguições e é proibida no Brasil, que com o passar do tempo essa luta, viria a tornar-se patrimônio histórico-cultural brasileiro. A seguir no próximo capítulo analisaremos a História e Memória da prática da capoeira em Mocajuba.

A história da capoeira em Mocajuba

Nesse capítulo será feita a análise da prática da capoeira em Mocajuba e, um dos fatores responsáveis para a inserção da capoeira, foi a monocultura da pimenta do reino (COSTA; BAIÁ, 2010). Essa atividade agrícola trouxe mudanças significativas na vida e na estrutura deste lugar, como: o surgimento de casas comerciais, bancárias (Econômico e posteriormente, Bamerindus) elevando o poder econômico de algumas pessoas, principalmente os proprietários de pimentais, que contribuiu para modificar paisagens artificiais no município. Com a construção de casarões na própria sede, e assim, proporcionou o crescimento populacional com a vinda de pessoas de municípios vizinhos, assim como de outras regiões do Brasil.

Observou-se na citação acima algo muito importante que estar vinculado com a capoeira em Mocajuba; a imigração de pessoas para a cidade vinda com a esperança de uma vida digna com o auge da monocultura da pimenta do reino. Tal qual Barreto (1992, p. 17) comenta: “Mocajuba teria sido naqueles tempos um forte ponto de migração, principalmente nas décadas de 1970 e 1980 em que milhares de pessoas vieram com o sonho de ganhar dinheiro com a febre da pimenta do reino”.

Os autores: Pinto (2013) e Barreto (1992) relatam a imigração de pessoas para a cidade de Mocajuba, cada imigrante trazendo consigo sonhos, objetivos,

desejos e em sua bagagem, sua cultura advinda de outras regiões do Brasil. Como cita Barreto (1992, p.15): “A população de Mocajuba foi formada por migrantes, pessoas vindas de várias partes e trazendo na sua bagagem uma carga de riquezas popular cultura”.

Neste contexto histórico com a vinda de imigrantes para morar em Mocajuba com o auge da monocultura da pimenta do reino trazendo sua cultura consigo, vai surgir uma nova cultura em Mocajuba, tal qual a capoeira. Pois a capoeira não fazia parte da cultura local, como encontra-se nos relatos de antigos moradores, como o senhor Antônio Carlos Gomes Tavares¹, que relatou:

Em Mocajuba tinha três danças que a gente participava, tá entendendo, era o Boi Bumba, o Bem-te-vi, e o Carnaval, tá entendendo. Tinha também algumas festas de santos na Comunidade. Aí o mestre Zeca chegou em Mocajuba, ele era do Maranhão e viu a carência que tinha sobre cultura, aí ele criou a capoeira.

Como percebe-se nesse relato rico de informações, primeiro sobre as culturas existentes em Mocajuba como Boi Bumba, o Bem-te-vi, e o Carnaval, essas eram as culturas do folclore mocajubense. A segunda e a descrição do mestre Zeca vindo do Maranhão e cria a capoeira em Mocajuba. Mais quem era esse Mestre Zeca?

Em outro relato cedido pelo senhor Paulo Cesar Pantoja Guimarães² de 53 anos e ex praticante de capoeira e participante do primeiro grupo de capoeira de Mocajuba, diz que: “Moro em Mocajuba mais de 30 anos. Quem trouxe a capoeira pra cá foi o mestre José de Ribamar ou mestre Zé, Zeca como as pessoas chamavam. Ele veio do Maranhão, ele veio vender roupa aqui, vendia roupa na cidade.”

Então está respondida à pergunta acima, o mestre Zeca como era conhecido, era chamado José de Ribamar vindo do Maranhão residir em Mocajuba, segundo entrevistas ele chegou na cidade na década de 80, tinha aproximadamente 42 anos, estatura mediana, vindo almejar uma vida melhor para sua família em Mocajuba trouxe consigo seu conhecimento sobre a prática da capoeira. Ainda seguindo sobre o mestre Jose de Ribamar, o senhor Antônio Carlos Gomes Tavares³ 54 anos praticante de capoeira e participante do primeiro grupo de capoeira em Mocajuba, relata que:

O mestre Zeca chegou lá, aqui pelos anos 80, comecei a praticar a capoeira em 82, tá entendendo. O mestre Zeca era conhecido como Zeca da Magazine São Jorge na rampa da feira, ele tinha uma barraca de confecção, Magazine São Jorge, era dele lá, tá entendendo.

2 Paulo Cesar Pantoja Guimarães – 53 anos, funcionário público – data da entrevista: 12/09/2019.

3 Antônio Carlos Gomes Tavares – 54 anos, lavrador – data da entrevista: 10/09/2019.

Nesse contexto segundo os relatos começa a ser instaurada a prática da capoeira em Mocajuba através do mestre José de Ribamar, onde ele mesmo saiu a fazer o convite para que as pessoas pudessem participar do primeiro grupo de capoeira que iria se formar em Mocajuba. Como comenta o mestre de capoeira Antônio Carlos Gomes Tavares ou Chuchu, como carinhosamente todos o chamam, de 54 anos, diz que:

Tava lavando a Toyota do meu patrão lá, aqui na frente do Caralisa, era um garapé que tinha ai, tava lavando e ele varou lá, tava com um chapéu e disse: Oh, eu vi tu passar, você joga capoeira? Eu respondi: Não! Vim te convidar pra te participar lá no Arraial hoje anoite. Eu disse: Olha se der certo hoje vou lá. O mestre Zeca falou: Faça um esforço, vá lá. Sei que não foi só para mim, mais para 16 pessoas que foram naquela noite lá. E desde essa data não parei mas de jogar capoeira até hoje.

Como afirma o relato, 16 pessoas foram vivenciar a pratica da capoeira. Os alunos então começaram a divulgar o trabalho do mestre Zeca onde criara o primeiro grupo de capoeira de Mocajuba chamado Grupo São Jorge. Como comenta o senhor Benedito do Carmo Cardoso Franco de 48 anos, ex praticante de capoeira e integrante do primeiro grupo de capoeira em Mocajuba, relata que: “O primeiro grupo de capoeira era o São Jorge, foi o mestre Zeca que fundou aqui em Mocajuba, de fato, era eu, o Chuchu, Cesar, tinha o Gilmar, tinha o Edmundo, e tinha o Carlinhos; a gente tinha uma base de 15 a 20 pessoas no grupo, grupo são Jorge.”

Nesses relatos observamos duas coisas de tamanha envergadura, primeiro que o mestre José de Ribamar residiu no Bairro do arraial, um dos bairros mais antigos da cidade de Mocajuba e formados principalmente por um contingente de pessoas negras.

Como um documento não paginado, escrito por Manoel Ferreira comentando que: “Segundo a tradição o povo do Arraial se instalou nos meados do século XVII [...]. Porém, os primeiros negros que chegaram aqui no Arraial deixaram de ser escravos e nunca mais deixaram este lugar denominado de Arraial.”

Então a capoeira também tem o próprio bairro como referência de berço, o Bairro do Arraial, onde foi praticada e fundada pelo mestre José de Ribamar, essa cultura afro-brasileira a capoeira. O segundo ponto é o nome do grupo de capoeira chamado de São Jorge. São Jorge que também faz parte da cultura negra africana, onde no sincretismo religioso, São Jorge é Ogum, um orixá guerreiro, como afirma Falasco (2011, p. 21):

A história do fenômeno do sincretismo vem da escravidão, onde negros proibidos por seus senhores de cultuar seus orixás, se viam obrigados a adorar santos católicos [...]. Ogum era o orixá da batalha, dos soldados

[...], Ogum é o guerreiro dono das ferramentas e armas feitas de metal, portanto, muito bem representado pelo santo soldado.

Como observamos o nome do primeiro grupo de capoeira também tem relação com a cultura africana, onde o mestre José de Ribamar instaura o nome de São Jorge, que como já vimos na citação, é um santo guerreiro fazendo jus ao nome do grupo de capoeira, do santo protetor.

Vimos que o primeiro grupo de capoeira de Mocajuba nasceu no Bairro do Arraial, e perguntando sobre qual o tipo de capoeira eles praticavam o senhor Antônio Carlos Gomes Tavares, relata que:

Antigamente a capoeira praticada pelo mestre Zeca era a Regional, hoje temos Angola, São Bento, nós temos também o Maculele, todos esses tipos a gente jogava. Antes de jogar a capoeira na roda, tá entendendo, a gente começava com a Angola para esquentar o caboco, tá entendendo, mais a praticada mesmo era a Regional e a Angola, em Mocajuba pelo mestre Zeca.

O relato acima apresenta os principais tipos de capoeira praticados em Mocajuba, a capoeira Regional e a Angola. Isso demonstra que o mestre José de Ribamar trouxe consigo esse conhecimento para a cidade e colocava em prática em seu grupo de capoeira, ou seja, o mestre José de Ribamar também praticava no Maranhão esses tipos de capoeira.

E segundo a tradição a capoeira é cheia de golpes que os brincantes utilizam na roda, para se defender ou atacar seu adversário; e são golpes com nomes bem curiosos, tal qual relata o senhor Cesar Pantoja Guimarães, ex-praticante de capoeira. O mesmo comenta que: Na roda tinha alguns golpes que a gente dava; tinha a meia lua, tinha a rasteira, o pardal lateral, tinha o martelo, a ponteira e outros né, que a gente usava naquela época.

O senhor Antônio Carlos Tavares, mestre em capoeira comenta que: *Esses são os tipos de golpes. Pra quem não tem conhecimento pode ser fatal, tá entendendo, pode matar alguém e hoje se modernizou.* Então se observa que a prática da capoeira com seus golpes poder ferir alguém gravemente, pois para jogar a capoeira precisa de uma boa instrução.

Nesse contexto da análise da capoeira em Mocajuba, o mestre José de Ribamar trouxe consigo um arcabouço de conhecimento de sua cultura trouxe um instrumento que até então em Mocajuba só se ouvia falar, o Berimbau. Sobre esse instrumento Aidar (2011, n.p) comenta:

O berimbau é um instrumento musical de corda, feito de madeira, bambu, arame e uma cabaça. O jogo pode terminar ao comando do capoeirista no berimbau (normalmente um capoeirista mais experiente), a música por sua vez, é composta de instrumentos e canções, onde o ritmo varia de acordo com o 'toque de capoeira', que varia de lento (Angola) ao bastante acelerado.

Nesta citação da autora fica perceptível que o berimbau é um instrumento de suma importância na prática da capoeira, é o berimbau que vai ordenar o jogo dentro da roda, e geralmente utilizado por uma pessoa mais experiente. E o mestre José de Ribamar era essa pessoa mais experiente em Mocajuba, para utilizar ensinar seus alunos a tocar o berimbau, como aponta Antônio Carlos Tavares: Para ser mestre ele tem que conhecer um berimbau, um atabaque, um agogô, tá entendendo, ele tem que saber cantar, e o mestre Zeca sabia tudo isso, foi ele que nos ensinou a tocar o berimbau e fazer o berimbau. Ele fazia o berimbau “chorar na mão dele”.

Então observamos que o mestre José de Ribamar era um tocador de berimbau nato; além de que, “ele era mestre dos mestres na capoeira”, segundo relato do senhor Benedito do Carmo Cardoso Franco⁴ de 48 anos: O mestre Zeca era corda de ouro que a gente falava, era o escalão máximo da capoeira, ele era o mestre dos mestres mesmo e sabia tocar um berimbau como ninguém.

Apesar de o berimbau ser um instrumento de suma importância para dar musicalidade ao jogo de capoeira, existe também outros instrumentos que acompanham seu ritmo como: o caxixi, o pandeiro, o agogô, o atabaque, o reco-reco, esses instrumentos são usados de acordo com o tipo de capoeira, capoeira Angola usa um tipo de instrumento e a capoeira regional outro.

Contudo, com o passar dos anos o grupo São Jorge sabendo quase tudo sobre a prática da capoeira, devido aos ensinamentos do mestre José de Ribamar, o primeiro grupo de capoeira formado em Mocajuba se desmembrou, formando um segundo grupo de capoeira chamado “Filhos do Sol” como afirma o senhor Antônio Carlos Tavares: olha teve uns alunos que saíram do nosso grupo São Jorge e formaram o segundo grupo de capoeira Chamado Filho do Sol.

O grupo Filho do Sol aparece também na fala do senhor Benedito do Carmo Cardoso Franco de 48 anos, afirmando que: Depois tinha o grupo Filho do Sol que saiu a nata do grupo São Jorge e criou o Filho do Sol que se desmembrou do São Jorge.

Com isso observamos que a experiência trazida pelo mestre José de Ribamar foi transpassada para outras pessoas onde deram continuidade ao seu trabalho artístico cultural sobre a prática da capoeira em Mocajuba. Pois com o passar dos anos e com o declínio da monocultura da pimenta do reino, o mestre José de Ribamar retornou para sua terra natal. Sobre seu retorno o senhor Antônio Carlos Gomes Tavares de 54 anos informou que “o mestre Zeca passou em Mocajuba mais ou menos 10 anos”. Deixando em nossa cidade um legado precioso, a capoeira, onde até os dias atuais vigora.

4 Benedito do Carmo Cardoso Franco, 48 anos, lavrador, data da entrevista: 14/09/2019.

Considerações finais

Mediante a análise do referencial teórico consultado respeitando-se as limitações do estudo conclui-se que a história da capoeira em Mocajuba está intimamente ligada a dois fatores, com a monocultura da pimenta do reino e com a vinda de imigrantes para a cidade de Mocajuba com o sonho de melhores condições de vida com a febre da pimenta do reino.

Neste contexto os imigrantes trouxeram consigo suas culturas de outras regiões do Brasil, e uma dessas culturas trazidas foi a capoeira. Instaurada na cidade por um imigrante chamado José de Ribamar vindo do estado do Maranhão na década de 80, conhecido pelos seus alunos de capoeira como mestre Zeca ou Zé carinhosamente chamado por eles.

Mestre José de Ribamar fundou o primeiro grupo de capoeira em Mocajuba chamado de São Jorge, localizado no Bairro do Arraial, bairro esse que é referência em cultura afro-brasileira onde a maioria das culturas existentes em Mocajuba surgiu nesse perímetro urbano da cidade.

Com o passar do tempo o grupo São Jorge deu origem a um novo grupo chamado Filho do Sol, desde então a prática da capoeira está presente em Mocajuba. Portanto, a capoeira praticada em Mocajuba recebeu influência da cultura maranhense.

Referências

AIDAR, Laura. **Capoeira**. Toda Matéria, 2011. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/capoeira/>. Acesso em 14 mar. 2023.

AREIAS, Almir das, **O que é Capoeira**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BARRETO, Adalberto. **Aspectos socioeconômico, político, cultural e religioso da Paróquia de Mocajuba** (ac.1992) Acervo Paróquia Imaculada Conceição/ Mocajuba- documento cedido pela Professora Marciléia Wanzeler, em março 2017.

BASTOS, Ana Paula Vidal. **Economia e sociedade na região do Tocantins/Pará**. Belém, 2010.

BARROS, Marcio Júnior Benassuly. **Espaço tempo e economia local no baixo rio Tocantins anterior e posterior a usina hidrelétrica de Tucuruí: O Caso do Município de Mocajuba**. In: III Terceiro encontro Latinoamericano Ciências Sociais e Barragens, 2010.

COSTA, Fábio Almeida; BAIÁ, Fernando Gonçalves. **História de formação da prática da pimenta do reino no Baixo Tocantins**. Monografia apresentada à Universidade Federal do Pará - UFPA. Mocajuba: 2010.

DIAS, Alberto Seguin, **Em defesa do Município de Mocajuba e da Microrre-**

gião do Baixo Tocantins. Belém-Pará-Brasil, 1996.

FALASCO, Alexandre César. **As Giras de Umbanda.** Salvador: Editora Icone, 2011.

FRANCO, Nelma de Fátima. **Processo migratório da população do povoado do Maxi para Mocajuba no final do século XIX.** Monografia apresentada à Universidade Federal do Pará - UFPA. Mocajuba, 2013.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Indicadores Sociais Municipais:** uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico, 2010. Rio de Janeiro.

MOURÃO, Marcos Santos. **Capoeira.** São Paulo: Odysseus Editora, 2008.

MUNANGA, Kabengele. **A produção cultural e artística dos negros no Brasil.** In: O negro no Brasil de Hoje. São Paulo: Global, 2006.

PETTA, Rosângela. **O jeito brasileiro de ir à luta.** Super Interessante, 1996. Disponível em: <http://www.super.abril.com.br/cultura/capoeira-o-jeito-brasileiro-de-ir-a-luta/>. Acesso em 15 fev. 2023.

PINTO, Leila Nery. **Bairro da pranchinha – Mocajuba- PA: Crescimento Populacional e Urbano, Transformação e Cotidiano durante a década de 1980.** Mocajuba, 2013.

SABBÁ, Lauro. **Os municípios paraenses, pesquisas, municipalismo empolga o mundo.** Monografia apresentada à Universidade Federal do Pará - UFPA. Mocajuba, 1997.

SOARES, Carlos Eugênio Líbano. **A negrada Instituição os na Corte Imperial de 1850 – 1890.** Editora Rio de Janeiro: 1999.

SOUZA, Ednaldo Fernandes de. **Cidades Ribeirinhas do Baixo Tocantins: Impactos Socio-ambientais e Urbanização em Mocajuba- Pará.** Dissertação (mestrado em desenvolvimento Urbano e meio Ambiente) UNAMA, Belém, 2013.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado.** São Paulo: Paz e Terra, 1992.

“NOÇÕES BENÉFICAS DO SABER”: A INSTRUÇÃO DA MULHER NA PERSPECTIVA DOS EDITORES E COLABORADORES DO JORNAL *O EXEMPLO* (PORTO ALEGRE/RS, 1909-1910)

Ricardo Costa de Sousa¹

Catiane Cinelli²

Introdução

Inserida em uma nova ordem republicana e pós-escravista, o jornal *O Exemplo* (1892-1930) que, já no título, expressa uma filiação e ambição, “ser um exemplo”, se estabelece como um testemunho de temáticas como a instrução. Por esse indicativo, dentre outros, *O Exemplo* demonstra seu potencial como artefato cultural, ou seja, como documento histórico na difusão e na circulação de ideias, de discursos e de representações. Aqui, o interesse reside em apresentar, a partir do *corpus* empírico investigado, referências em que os editores e os colaboradores de *O Exemplo*, imprimem sobre a instrução da mulher. Essas referências se situam entre os anos de 1909 e 1910, compreendendo o recorte temporal deste texto³.

Nas primeiras edições, a editoria do jornal *O Exemplo* (1892), e a historiografia gaúcha afirma que, ele era dirigido à população negra de Porto Alegre, comunidade de leitura privilegiada pelo impresso, embora não exclusiva. A editoria, no seu primeiro número, informa aos leitores sua intencionalidade de se colocar “nos domínios do jornalismo da capital” (*O EXEMPLO*, 1892, p. 1). O registro apresentado sinaliza que o referido impresso, em meio a desejos e a aspirações, recusas e aceites,

1 Professor Adjunto da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), no Departamento de Ciências da Educação, Campus Porto Velho. Pós-doutor em Educação (UNOESC). Doutor e Mestre em Educação (UFRGS). Especialista em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (UFMA). Licenciado em Pedagogia (FEST). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1114035420386099>. E-mail: ricardo.sousa@unir.br.

2 Professora Adjunta no curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Campus Imperatriz. Doutora em Educação (UFRGS). Mestra em Educação nas Ciências (UNIJUI). Licenciada em Pedagogia (UERGS). Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade de Ciências Aplicadas/Celer. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4455725882240682> E-mail: catiane.c@ufma.br.

3 O presente texto é uma releitura de um outro, apresentado 27º Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE) e publicado em E-book dos Anais do 27º ASPHE. Para este E-book, realizou-se uma série de acréscimos, exclusões, enfim, de adequações textuais e de estrutura.

se firma como programa definido, carregado de interesses diversos, respondendo a demandas de seu contexto, como a temática da instrução da mulher.

O texto objetiva discutir a instrução da mulher na perspectiva dos editores e colaboradores do jornal *O Exemplo*. O referido impresso foi publicado em Porto Alegre, Rio Grande do Sul entre os anos de 1909 a 1910, se insere no campo da História da Educação que, segundo Maria Stephanou e Maria Helena Camara Bastos (2011), na coleção *Histórias e Memórias da educação no Brasil*, afirmam ser um campo multifacetado e pluridisciplinar, ao abarcar vários temas e objetos para pesquisas, por vezes, analisados a partir de documentos inusitados e teorias de campos interdisciplinares; demonstram a diversidade de possibilidades de pesquisa da História da Educação, especialmente, na contemporaneidade. Nesse sentido, a tese de Ricardo Costa de Sousa (2019), *Instrução e circulação da palavra escrita: o caso do jornal O Exemplo (1892-1930)*, permite afirmar a validade da pesquisa desenvolvida em torno à imprensa direcionada, especialmente, para a comunidade negra do sul do país, inserida, no campo da História da Educação.

Nessa direção, tomar o documento jornal, como no caso de *O Exemplo*, sugere possibilidades de atualização das produções desenvolvidas, deslocando o interesse para temática ainda pouco valorizada, como a instrução dos “homens de cor” a partir da imprensa, em especial, no período aqui examinado, com recorte definido, a instrução das mulheres na perspectiva dos editores e colaboradores.

Essa discussão centra-se na perspectiva teórica e metodológica da História Cultural, compreendida como uma abordagem historiográfica aberta a possibilidades de interpretação de um tempo pretérito. Para esse intento, tomamos as contribuições do professor e pesquisador Roger Chartier (1988), no livro *A História Cultural: entre práticas e representações*. Na obra citada, o autor sugere identificar como, em diferentes lugares e momentos, como uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler.

Dentro dessa perspectiva, a autora Sandra Jatahy Pesavento (2008), no livro *História e história cultural*, indica sobre a necessidade de decifrar a realidade do passado por meio das suas representações. Nessa direção, Carlo Ginzburg (2007), no livro *O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício*, sugere prescrutar as pistas, observar aquilo que não é do óbvio. O desafio daquele que pretende fazer-se historiador implica em procurar captar o maior número de experiências humanas implicadas com seu objeto.

Com relação ao ofício do historiador, segundo Alan Corbin (2005), no artigo *O prazer do historiador*, aborda que a operação do historiador [da educação] sob o documento, facilitaria a adoção de uma ótica compreensiva com relação às pessoas e o passado, ou melhor, com relação às suas ações em um determinado contexto histórico. Ao historiador sensível cumpre se colocar no lugar desses

sujeitos, de modo a reconstruir o itinerário de cada um dos envolvidos, das comunidades ou dos grupos.

O Exemplo era formado por homens até sua última publicação. Questões como: por que as mulheres não fizeram parte do corpo editorial deste jornal? por que o editorial do jornal *O Exemplo* aceita a publicação de textos escritos por mulheres? O jornal, de fato, se colocava em favor “do belo sexo”? os editores e os colaboradores deste imprenso estavam alinhados a um ideário iluminista? As questões apresentadas nos possibilitam ampliar esse debate no avançar da pesquisa.

As mulheres nas páginas do jornal *O Exemplo*

Respeitados os limites editoriais quanto ao formato e as finalidades deste texto, ao mesmo tempo em que, respeitando o cuidado de não simplificar as indagações e as discussões, aqui empreendida, face à sua complexidade, ao menos serão analisadas, com brevidade, de modo a inscrever as “noções benéficas do saber”, ou seja, de inscrever a instrução da mulher na perspectiva dos editores e colaboradores do jornal *O Exemplo*, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

Ao longo do império e do início da república, a instrução ofertada a mulher, ou seja, do sexo feminino, foi definida segundo seu papel desenvolvido na sociedade. Logo, registra-se a diminuta presença dela nas produções impressas. Tal dado não surpreende, tendo em vista o lugar secundário ocupado pelas mulheres no mundo letrado da época. A título de exemplo, vale registrar uma referência de 1902, período anterior ao recorte deste texto, no qual localizou-se um poema da colaboradora nomeada como Uma Democrata, intitulado “Soberano”. Em um breve fragmento do poema, a autora escreve: “Tenho do mundo, potência:/-encerro a sabedoria/ - encerro a experiência!/ Mas que és? Grita a ciência/- quem és tu, ó desordeiro?!/ Sou o rei do mundo!/ Caluda! Sou o dinheiro” (DEMOCRATA, 1902, p. 1). De imediato, é possível identificar a altivez e competência do campo da escrita.

No artigo “A escrita feminina no jornal *O Exemplo*: vozes-mulheres em cena (Porto Alegre/RS, 1902-1927)”, os autores Samanta Barreto Matos de Souza e Ricardo Costa de Sousa (2021), afirmam que:

[...] no início do século XX, a escrita feminina começava a aparecer no jornal *O Exemplo*, fruto de vozes-mulheres que as antecederam, estas, não aceitaram permanecer confinadas ao espaço privado e lutavam por seus direitos básicos como a presença e a participação na vida pública. Nesse sentido, é possível identificar o caráter potente e revolucionário deste jornal pela presença das vozes-mulheres (SOUZA; SOUSA, 2021, p. 28).

Outro excerto, anterior ao recorte temporal deste texto é intitulado “Por uma ideia”, escrito pela colaboradora Carmem d’Aguiar, no qual ela aborda:

“Sei perfeitamente que a crítica dos rigoristas do preconceito virá ferir a mulher que exorbitando da grandiosa missão de dona de casa, furtando algum tempo ao cuidado das panelas e dos cerzidos, ousa elevar-se a cogitações tais como a de que me ocupo” (D’AGUIAR, 1904, p. 1).

O texto da colaboradora Carmem d’Aguilar (1904) é elucidativo porque coloca em relevo diferentes preconceitos advindos para com as mulheres que se habilitavam a redigir artigos, poesias, crônicas, em especial à imprensa. Mesmo diante desses preconceitos, a colaboradora Carmem, se coloca nos domínios de uma imprensa branca e masculina, sugerindo as demais mulheres a enveredarem nas “noções benéficas do saber”.

Segundo a autora Heleieth Iara Bongiovani Saffioti (1976), no livro *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*, registra que há uma “subvalorização das capacidades femininas traduzidas em termos de mitos justificadores da supremacia masculina e, portanto, da ordem social que a gerara (p. 16)”. Nessa direção, os editores e colaboradores de *O Exemplo*, formados por homens, se inscrevem como intelectuais, ou melhor, como “homens das letras”, o que reforça a supremacia masculina. Ao mesmo tempo, incitam a necessidade das famílias, como será posto neste texto, da instrução do sexo feminino.

Arnaldo Dutra (1909), colaborador de *O Exemplo*, no texto Rabisco, ao tratar sobre a instrução, argumenta que, mesmo reconhecendo as inúmeras dificuldades que afetam as crianças pobres, adverte que é injustificável o desleixo dos pais quanto a instrução de suas filhas. Isso porque, tal desleixo contribui para à manutenção de seu estado de ignorância. Segundo o referido colaborador:

[...] o exemplar chefe de família, o bom cidadão, não veem que só por este meio pode-se adquirir filhas obedientes e honestas, que unicamente com o salutar concurso do saber é que se formam as mulheres do futuro, aptas, pela educação recebida, a desempenhar com sobranceiras a árdua e nobilitante missão de esposa! É tempo já de haver mais patriotismo. Incutamos no espírito destes infantes as noções benéficas do saber, dando-lhes o alimento intelectual, assim como dá-se o alimento material com que sustentam a vida, e assim teremos prestado relevantes serviços à sociedade, à pátria (DUTRA, 1909, p. 1).

O excerto registra os benefícios da instrução para a formação do sexo feminino. Alimentadas com os saberes da instrução, desempenhará seu papel, já definido pela sociedade, de úteis à família, à sociedade e à pátria. Para Jessica Gustafson (2019), no livro *Jornalistas e feministas: a construção da perspectiva de gênero no Jornalismo*, aborda que foi durante o século XIX que, no Brasil, as mulheres passaram a ter direito ao letramento. Essas mulheres utilizaram-se de estratégias diversas para romperem, de certa forma, com a ideologia que lhes reservavam apenas o atributo da emoção em oposição à razão destinada aos homens. Entretanto,

ênfatisa que “nunca é demais ressaltar que esse acesso continuava restrito, alcançado apenas mulheres das classes dominantes” (GUSTAFSON, 2019, p. 115).

A editoria do jornal *O Exemplo* (1910), no texto Nosso objeto, critica os defensores do estado de ignorância do sexo feminino. E, sobre isso, manifesta-se: “‘O Exemplo’ tem por objeto a educação, o incitamento ao estudo dos brasileiros que nunca tiveram a felicidade de cultivar, ao menos rudimentarmente, o espírito, por falta de tempo e de meio” (O EXEMPLO, 1910, p. 1). Reafirma, nesse pronunciamento, o compromisso para com a instrução de homens e de mulheres que se encontram sob um estado de ignorância.

De acordo com Saffioti (1976, p. 98), essa mesma sociedade oferece de forma contínua inúmeras resistências que se avolumam à instrução da mulher, na medida em que crescem e/ou se destacam na escala de escolarização. A propósito, o colaborador Arnaldo Dutra (1910), no texto Rabisco – Pela instrução, anuncia uma série de conferências a serem realizadas em diferentes espaços sociais, ofertadas por um grupo de senhoras para o incitamento das “classes pobres” à instrução:

Um grupo de senhorinhas, tendo à frente a inteligente e incansável batalhadora Dulcinda S. das Dores, compreendendo a falta de instrução de que se ressentem as classes pobres, humildes, resolveu incitar uma série de conferências, a fim de conseguir que as nossas associações dramáticas e bailantes fundem aulas noturnas para aqueles que, humildes pelo nascimento, não encontraram na infância uma mão caritativa, amiga que lhes beneficiasse ajudando-os ou dando a maior riqueza que podemos aspirar – a instrução (DUTRA, 1910, p. 1).

Dentre outras iniciativas de melhoramento do estado intelectual da população pobre, cabe registrar que essas conferências eram apresentadas como um “prenúncio de um sol radiante” a brilhar sobre homens e mulheres. Se por um lado, tem-se a presença de mulheres letradas, possivelmente das classes dominantes, instruídas e que se inscreveram nos domínios das letras; por outro, tem-se a presença delas no incitamento, das demais mulheres, a alistarem-se no cultivo de suas inteligências. Dessa forma, essas mulheres, conferencistas proclamam “que o saber é base indiscutível do engrandecimento! Santa instrução! [...] incutamos nestes espíritos ignorantes as noções salutares do saber” (DUTRA, 1910, p. 1).

Pode-se compreender, em *O Exemplo*, que a instrução se inscreve como luz que espanta as trevas da ignorância, como chave para abrir cérebros obscurcidos, bem como para despertar a consciência das mulheres, esclarecendo suas mentes e contribuindo para o fortalecimento de sua intelectualidade, a serviço de si, da família e da nação. Em relação a contribuição da sra. Dulcinda S. das Dores, já referida pelo colaborador Dutra (1910), sobre a instrução, registra:

[...] são dignas de elogios estas corajosas senhorinhas, que compreendendo a grande necessidade da instrução, que, desprezando este injustificado

indiferentismo que existe, lançaram uma ideia tão nobre, tão elevada, que vem marcar uma nova era do engrandecimento em um meio que infelizmente vive ainda em sua maior parte, sob as trevas cruéis da ignorância. Que o vosso exemplo, inteligentes moças, seja imitado; os vossos esforços coroados do melhor êxito possível; e recebam os nossos sinceros aplausos (DUTRA, 1910, p. 1).

O excerto apresenta uma denúncia e, ao mesmo tempo, aplaude o exemplo das inteligentes moças na ação que visa incutir os benefícios que a instrução pode proporcionar a uma classe, aos pobres, aos desafortunados e as mulheres. Prontamente, as proponentes das conferências são exemplos que merecem serem seguidas, isso porque, “à proporção que se intensificava o processo de urbanização”, ainda que nenhuma alteração profunda ocorresse na sua posição social, daquela circunscrita ao espaço privado, o ambiente da cidade propiciava uma rede de sociabilidade ampliada que se discutia sobre os papéis atribuídos à mulher (SAFFIOTI, 1976, p. 95).

O colaborador Alcides Carvalho (1910a), no texto *Fatos e impressões I*, ao tratar sobre a luz da instrução contra as trevas da ignorância, aborda que a instrução primária no país e, de modo especial, no Rio Grande do Sul conquistou um lugar honroso no campo intelectual. Para ele, o governo do estado não tinha descurado desse tema, estando em “condições animadoras, que prenunciam um futuro risonho e próspero pela diminuição do analfabetismo e consequente aumento das luzes dos salões” (CARVALHO, 1910a, p. 1).

Alceu Ravanello Ferraro (2009), no livro *História inacabada do analfabetismo no Brasil* chama a atenção para observar um processo de inversão quanto às taxas de alfabetização e analfabetismo entre homens e mulheres. Enquanto, se por um lado, historicamente, os homens apresentavam elevadas taxas de alfabetizados, por outro, as mulheres detinham taxas mais elevadas de analfabetismo, a partir de meados do século XX, a começar pelos grupos mais jovens de idade, as mulheres passaram a apresentar taxas de alfabetização mais elevadas. Entretanto, isso significou uma mudança relevante em relação ao seu papel nas primeiras décadas da recém república.

Ao discutir a posição social que deve ocupar a mulher, o colaborador Alcides Carvalho (1910b), no texto *Belo Sexo I*, denuncia: “atualmente, a sociedade tem seguido o preconceito antigo, de que o sexo feminino deve somente se ocupar nos arranjos domésticos, [...] derivado do caráter egoísta do homem, que até parece uma lei, firmada pela natureza (p.1)”. É sobre essa naturalização do sexo feminino que repousam certos preconceitos, que se estendem, também, sobre aqueles que as defendem, no sentido de que possam usufruir do seu direito em “discussões científicas” (CARVALHO, 1910b, p. 1).

O colaborador Alcides Carvalho (1910b), indaga “por que não poderá

ela [a mulher] ocupar uma posição digna e proeminente no seio da sociedade? Acaso a sua inteligência é inferior à do homem?”. Assim, “cumpre deixá-la instruir-se devidamente, e preparar-se para as grandes lutas da civilização; não sacriquemos as inteligências femininas às nossas vontades, e procuremos, antes, deixá-las cultivar as ciências, a arte, ou a música, conforme suas predileções” (CARVALHO, 1910b, p. 1).

Dessarte, se há o desconhecimento ou mesmo a negação dos ideais iluministas de igualdade, de liberdade e de fraternidade, para com as mulheres na ciência, ou seja, sua interdição, há, também, o reconhecimento de que, somente por meio da instrução do sexo feminino é possível pensar no progresso de uma sociedade. E, a esse respeito, Saffioti (1976) assegura que, ao passo da perda da dimensão rígida da família patriarcal, a mulher encaminha-se para desenvolver uma diversidade de atividades e de funções no espaço urbano.

Conhecedor das críticas que recaem sobre si e todos aqueles que defendem o direito à participação da mulher em qualquer campo do saber, o colaborador Alcides Carvalho (1910c), no texto *Belo Sexo II* ressalta: “cada vez que a civilização contribui para o aperfeiçoamento moral, das ideias predominantes no espírito da sociedade, devemos refletir nas injustiças, que pouco a pouco, vão surgindo ou desaparecendo (CARVALHO, 1910c, p. 1)”.

Para o colaborador Alcides Carvalho (1910c), a sociedade reagia ora positivamente, ora negativamente em relação às novas posições assumidas pelo “belo sexo”. Esse embate intelectual tornava-se produtivo, no sentido de deduzir e de proclamar, de tratar e de batalhar para “o triunfo do Direito e da Justiça” (CARVALHO, 1910c, p. 1). Conforme o colaborador:

Não queremos contestar as aptidões do sexo forte para o desempenho das altas funções sociais, pois esse não é o nosso pensamento; apenas trataremos de demonstrar que as aspirações da mulher não devem somente resumirem-se ao casamento, ela têm necessariamente o desejo de brilhar perante a sociedade, não unicamente pelos encantos e belezas físicas, mas também pelos seus dotes intelectuais, pela sua superioridade moral, pelo renome que possuem aqueles que dedicam-se às lides da inteligência (CARVALHO, 1910c, p. 1).

O colaborador preserva-se de atritos com o “sexo forte”, embora manifeste sua defesa às aspirações da mulher para atividades além dos cuidados domésticos. Em período coincidente, Edna Telma Fonseca e Silva Vilar (2015), no artigo intitulado *Imprensa e instrução: focalizando o periódico Germinal (1909) de Penedo/AL*, indicam que não somente no século XX, mas desde o XIX, foi frequente a discussão de temas relacionados à instrução da mulher e, sobretudo, de aspirações do sexo feminino ao cultivo intelectual, como exemplo, nos domínios do jornalismo, da imprensa.

No livro *A história das mulheres no Brasil*, localiza-se o texto de Norma Telles (2010) intitulado “Escritoras, escritas, escrituras”. Neste texto, encontra-se uma referência a Júlia Lopes de Almeida (1862-1934), jornalista e autora de livros. Ela inicia sua carreira em meio a oposições diversas, mas adquiriu renome e prestígio. Foi redatora de *A Semana*, no Rio de Janeiro e escreveu para vários periódicos como *O Paiz*. Conforme Telles, Júlia “fez campanhas em defesa da cidade, da educação da mulher, do divórcio, da exposição de fores, assim como fizera a defesa da Abolição e da República” (TELLES, 2010, p. 435).

A referência de Telles (2010) expõe um duplo preconceito, o primeiro, de ser mulher; o segundo, o domínio do código escrito. Interditar o acesso já se tornava quase incontornável, dado a crescente alfabetização das mulheres na primeira década do século XX. Cabe registrar que, as campanhas de instrução foram largamente difundidas no Brasil, antes da abolição da escravatura, pois a população de cor, sejam homens ou mulheres não desconhecia a importância da instrução para se colocar frente aos preconceitos⁴.

Para o colaborador Alcides Carvalho (1910c), as aspirações femininas frente à ciência e ao cultivo intelectual são alvos de uma sociedade preconceituosa, pois a mulher “não pode desempenhar esse papel, sem expor-se às ironias finas e, às sátiras sutis daqueles que pretendem deprimi-la”, como também, “não pode dedicar-se a uma carreira científica ou literária, sem que se torne alvo preferido do humorismo penetrante dos cronistas graciosos” (CARVALHO, 1910c, p. 1). Sobre a carreira literária, mesmo que esporádica, desempenhada por mulheres na elaboração de uma poesia ou uma crônica nos impressos, identifica-se “conceitos desairosos encontrados nas colunas dos jornais” (CARVALHO, 1910c, p. 1). E, nesse sentido, afirma o colaborador registra:

Pouco importam os conceitos deprimentes dos grandes homens ou dos eminentes sábios sobre a personalidade feminina; pouco importa que Milton dissesse que *a desgraça do homem, remonta ao nascimento da mulher*, ou, que Victor Hugo pensasse que *a mulher é um diabo muito aperfeiçoado*, pois esses gênios gloriosos, ao proferirem tais frases, não se lembraram de que assim atiravam às fontes de suas mães, um insulto vil, um conceito mesquinho, que talvez, elas estivessem longe de merecer. Foram momentos de desvarios, os instantes que proferiram essas palavras... Hoje, até as religiões, tratam de dignificar o sexo feminino, e, a prova disso, está no

4 A historiadora, Maria Cristina Cortez Wissenbach (2002), no artigo “Cartas, procurações, escapulários e patuás: os múltiplos significados da escrita entre escravos e forros na sociedade oitocentista brasileira”, afirma que a alfabetização implicava “a aquisição e o uso de um código até então prerrogativa dos brancos, [que] adequava-se a valores e necessidades dos cativos e às circunstâncias do ser escravo e transformava-se em elemento de afirmação social”. Isso significa que, apesar das proibições de acesso ao conhecimento letrado, as pessoas escravizadas, homens e mulheres, não desconheciam a escrita que circulava em impressos, almanaques, periódicos e folhetins e nos poucos jornais e livros disponíveis, ainda que traduzissem um quadro de leitura bastante rarefeita.

culto, que o Positivismo rende à Mulher (CARVALHO, 1910c, p. 1).

A referência ao positivismo, presente na referência acima, aproxima-se das discussões apresentadas pelo professor Elomar Tambara (1991), em sua tese *A educação no Rio Grande do Sul sob o castilhismo*, quando aborda sobre uma instrução “diferenciada ministrada a homens e mulheres”. Afirma ser uma “consequência da própria divisão sexual do trabalho proposta pela ideologia positivista, que atribuía papéis sociais bem diferenciados entre os sexos”. Como exemplo, “à mulher cabia, de modo especial, a função da educação afetiva, enquanto aos homens atribuía-se a função de trabalhar para o sustento da família” (TAMBARA, 1991, p. 121). Para as mulheres, bastava mais educação e pouca instrução, pois, o objeto fim era a preparação para a vida⁵.

Ao retomar o registro de Alcides Carvalho (1910c) depreende-se que, se por um lado, os homens, considerados o “sexo forte”, ocupam uma posição de destaque nos campos da inteligência; por outro lado é evidente o discurso de que as trevas da ignorância sobre as mulheres são nefastas e que há um problema a ser resolvido. Sugere que, estas mulheres fossem instruídas para assumirem outros postos, para além da esfera doméstica e se tornassem “aptas ao exercício das lides intelectuais, ou mesmo físicas, de modo que mais tarde, caso não se realize o seu ideal, ela possa manter-se dignamente, sem atirar-se ao precipício trevoso da desgraça, sem manchar o nome da própria família”. O autor finaliza sugerindo que as mulheres não deveriam ser apenas educadas para a vida doméstica, mas para “qualquer ramo da atividade social”. “E aí está, porque eu penso que o feminismo é uma campanha regeneradora e proveitosa” (CARVALHO, 1910c, p. 1).

O ensino gratuito e obrigatório, dispensado às mulheres oportunizaria a posições e ocupações inimagináveis, contrariando o discurso do “sexo forte” que proclama seu desnecessário cultivo intelectual. A propósito, Dilza Pôrto Gonçalves (2013), em sua tese *A instrução pública, a educação da mulher e a formação de professores nos jornais partidários de Porto Alegre/RS (1869-1937)*, registra que, se por um lado, o objetivo dos diretores da Escola Normal era formar “boas mães e esposas”, por outro, elas foram muito além disso, a exemplo de ex-alunas como Ana Aurora do Amaral Lisboa e Luciana de Abreu que conquistaram, aos poucos, as redações de periódicos em Porto Alegre (GONÇALVES, 2013). O que demonstra estratégias utilizadas pelas mulheres em assegurar um espaço nos domínios daqueles que as excluía.

No texto “Mulheres pobres e violência no Brasil urbano”, escrito por

5 No texto “Trabalho feminino e sexualidade”, escrito por Margareth Rago (2010), registra as ressonâncias dos ensinamentos de Augusto Comte no Brasil. Estes membros, entendiam que a mulher não deveria possuir dinheiro – um objeto sujo, degradante e essencialmente masculino, portanto, contrário à sua natureza. A mulher deveria se restringir ao seu “espaço natural”, o lar, evitando toda sorte de contato e atividade que pudesse atraí-la para o mundo público.

Rachel Soihet (2010), registra que: “ao contrário de algumas afirmações tradicionais, vimos mulheres que lutaram, amaram, odiaram, xingaram...” Elas, “não poucas, vendo-se prejudicadas em seus direitos e violentadas em suas aspirações, não hesitaram” empreenderam estratégias diversas frente a situações “que consideravam danosa à sua honra” (SOIHET, 2010, p. 398). Nesta direção e, para encerrar, Souza e Sousa (2021, p. 28) afirmam que, “se, por um lado, a literatura sobre as mulheres as colocou sob tutela dos pais ou maridos, sem possibilidade legal de liberdade na sociedade [...]; por outro lado, as mulheres que escreveram para o jornal *O Exemplo* se tornam, [...] precursoras do ofício da escrita feminina”.

Considerações finais

A suposta incapacidade intelectual das mulheres, segundo o discurso dominante, foi a justificativa para afastá-las do acesso à instrução e permanecerem num estado de ignorância. Ao que tudo indica, a partir dos referenciais teóricos, dos colaboradores e da própria editoria do jornal *O Exemplo*, a interdição da mulher à instrução se deu pelo temor de que passassem a deter o poder da escrita e, se sobressaíssem nos domínios da imprensa. Com base nessa premissa, o texto tensionou discutir sobre “noções benéficas do saber”, ou seja, da instrução das mulheres na perspectiva dos editores e colaboradores do referido jornal.

Os editores e seus colaboradores, todos homens, escreveram discursos e campanhas em prol da instrução da mulher para o cultivo intelectual. Contudo, os cuidados com a casa e a família permanecem em primeiro plano. Se, por um lado, identificar-se um posicionamento progressista em defesa da instrução da mulher em *O Exemplo*; por outro, na mesma época, comparece posicionamentos de tom conservador sobre os argumentos favoráveis ou não a sua instrução. Reflexo desse conservadorismo é a ausência de mulheres ocupando espaços na editoria do periódico e, quando comparecem, são colaboradoras que, frequentemente, utilizam pseudônimo.

De todo modo, o jornal *O Exemplo*, no contexto da época, cumpriu seu objetivo ao longo de suas publicações, ao circular discursos em prol da instrução da mulher, em outras palavras, do sexo feminino. Assim, a editoria e os colaboradores do jornal *O Exemplo*, ao longo deste recorte temporal, asseguram que não há povo ignorante que possa progredir sem a instrução e, no caso das mulheres, do “belo sexo”, dispensar as “noções benéficas do saber” se torna um imperativo para toda a sociedade.

Para encerrar, caberia, a partir de estudos como este, continuar investigando outros jornais sobre o tema, na tentativa de contribuir para ampliação deste debate no campo da História da Educação, especificamente, acerca da instrução da mulher, no Brasil, nas primeiras décadas do século XX.

Referências

- CARVALHO, Alcides. Ao Belo Sexo I. **O Exemplo: Jornal do Povo**. Porto Alegre, RS, p. 1-4. 13 maio 1910b. Disponível em: <http://afro.culturadigital.br/colecao/o-exemplo/> Acesso em 15 de jan. 2023.
- CARVALHO, Alcides. Ao Belo Sexo II. **O Exemplo: Jornal do Povo**. Porto Alegre, RS, p. 1-4. 22 maio 1910c. Disponível em: <http://afro.culturadigital.br/colecao/o-exemplo/> Acesso em 15 de jan. 2023.
- CARVALHO, Alcides. Fatos e impressões I. **O Exemplo: Jornal do Povo**. Porto Alegre, RS, p. 1-4. 27 mar. 1910a. Disponível em: <http://afro.culturadigital.br/colecao/o-exemplo/> Acesso em 15 de jan. 2023.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difusão Editora, 1988.
- CORBIN, Alain. O prazer do historiador. **Rev. Bras. Hist.** 2005, vol.25, n.49, pp 11-31.
- D'AGUIAR, Carmem. Por uma ideia. **O Exemplo: Jornal do Povo**. Porto Alegre, RS, p. 1-4. 11 set. 1904. Disponível em: <http://afro.culturadigital.br/colecao/o-exemplo/> Acesso em 15 de jan. 2023.
- DEMOCRATA, Uma. Soberano. **O Exemplo: Jornal do Povo**. Porto Alegre, RS, p. 1-4. 19 dez. 1902. Disponível em: <http://afro.culturadigital.br/colecao/o-exemplo/> Acesso em 15 de jan. 2023.
- DUTRA, Arnaldo. Rabisco – Pela instrução. **O Exemplo: Jornal do Povo**. Porto Alegre, RS, p. 1-4. 27 fev. 1910. Disponível em: <http://afro.culturadigital.br/colecao/o-exemplo/> Acesso em 15 de jan. 2023.
- DUTRA, Arnaldo. Rabisco. **O Exemplo: Jornal do Povo**. Porto Alegre, RS, p. 1-4. 12 dez. 1909. Disponível em: <http://afro.culturadigital.br/colecao/o-exemplo/> Acesso em 15 de jan. 2023.
- FERRARO, Alceu Ravello. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.
- GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- GONÇALVES, Dilza Pôrto. **A instrução pública, a educação da mulher e a formação de professores nos jornais partidários de Porto Alegre/RS (1869-1937)**. 2013, 307 f. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS, 2013.
- GUSTAFSON, Jessica. **Jornalistas e feministas: a construção da perspectiva de gênero no Jornalismo**. Florianópolis: Insular, 2019.
- O EXEMPLO. Nosso objeto. **O Exemplo: Jornal do Povo**. Porto Alegre, RS, p. 1-4. 16 jan. 1910. Disponível em: <http://afro.culturadigital.br/colecao/o-exemplo/>

-exemplo/ Acesso em 15 de jan. 2023.

O EXEMPLO. O Exemplo. **O Exemplo: Propriedade de uma Associação.** Porto Alegre, RS, p. 1-4. 11 dez. 1892. Disponível em: <http://afro.cultura-digital.br/colecao/o-exemplo/> Acesso em 15 de jan. 2023.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RAGO, Margareth. Trabalho feminino e sexualidade. In: DEL PRIORE, Mary (org.) **História das Mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2010.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade.** Petrópolis: Vozes, 1976.

SOIHET, Rachel. Mulheres pobres e violência no Brasil urbano. In: DEL PRIORE, Mary (org.) **História das Mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2010.

SOUSA, Ricardo Costa de. **Instrução e circulação da palavra escrita: o caso do jornal *O Exemplo* (Porto Alegre, RS, 1892-1930).** 2019. 241 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, Porto Alegre/RS, 2019.

SOUZA, Samanta Barreto Matos de; SOUSA, Ricardo Costa de. A escrita feminina no jornal *O Exemplo: vozes-mulheres em cena* (Porto Alegre/RS, 1902-1927). In: NIELS, Karla Menezes Lopes; ORTIZ, Iza Reis Gomes; BUCHWEITZ, Marlise (Orgs.). **Literatura, leitor e estética nas práticas literárias.** Santa Maria, RS: Arco editores, 2021.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol III: século XX. 4 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TAMBARA, Elomar. **A educação no Rio Grande do Sul sob o castilhismo.** 1991. 611 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, Porto Alegre/RS, 1991.

TELLES, Norma. Escritoras, escritas, escrituras. In: DEL PRIORE, Mary (org.) **História das Mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2010.

VILAR, Edna Telma Fonseca e Silva. Imprensa e instrução: focalizando o periódico *Germinal* (1909) de Penedo/AL. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, vol. 24, n. Especial, 2015.

WISSENBACH, Maria Cristina Cortez. Cartas, procurações, escapulários e patuás: os múltiplos significados da escrita entre escravos e forros na sociedade oitocentista brasileira. **Revista brasileira de história da educação.** n. 4 jul./dez. 2002.

OS LIVROS DE ATAS E SEU VALOR HISTÓRICO: AS NARRATIVAS E AS QUESTÕES SOCIAIS DOS VETERANOS DE GUERRA PARAENSES ATRAVÉS DOS SEUS MANUSCRITOS (1946 - 2004)

Lucas Carnevale Machado¹

Introdução

Esta pesquisa tem como seu principal objetivo analisar as narrativas individuais e coletivas dos ex-combatentes e veteranos da Força Expedicionária Brasileira oriundos do estado do Pará ou radicados no estado, filiados à Associação de ex-combatentes existente na capital paraense, no qual apesar das limitações das atas em relatar as informações, há uma grande diversidade em questões políticas e sociais desse grupo identitário.

Segundo o Dicionário Aurélio (FERREIRA, 2022), a palavra narrativa significa uma ação ou efeito de exposição de fatos descrita de maneira linear, apresentando dados, escritos ou falados, buscando a melhor compreensão de determinado assunto. Esses elementos podem ser obtidos de várias maneiras, seja pela oralidade dos protagonistas da história, por documentos oficiais (ou não) sobre os vários temas. Seus dados permitem fazer variadas discussões sobre as ações coletivas de determinado grupo social, destacando as vozes destoantes e trazendo à tona as discussões sobre a sua própria memória coletiva. Uma das vozes sobre o assunto é a doutora em comunicação e cultura Vera Dodebei (2018) que apresenta as narrativas como as múltiplas visões e versões sobre a produção escrita dos grupos sociais. Esse elemento colabora na transposição da memória do individual para o coletivo, sendo estudada como uma construção de um passado compartilhado socialmente (DODEBEI, 2018).

Desta forma, um dos elementos dessa memória coletiva, quando se trata de instituições oficiais cujas decisões são discutidas em assembleia, são os *livros de atas*, os documentos que prestam várias informações das reuniões sendo

1 Mestre em Ciências do Patrimônio Cultural, na linha de patrimônio e sociedade, no programa de pós-graduação em ciências do patrimônio cultural, na Universidade Federal do Pará (PPGPATRI\UFPA), licenciado em História pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), Especialista em História Militar pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) e em Políticas Públicas e Segurança pela Faculdade Focus (FOCUS). E-mail: Lmachado1097@gmail.com.

preenchidas por pessoas designadas pela direção, escrevendo manualmente os livros.

Os livros de atas, em resumo podem ser explicados como um documento responsável pelo registro e para efeito de tomadas de decisões em reuniões, de maneira importante para a história e para valores jurídicos. Para Esquinsani (2007), as atas são consideradas um lugar de memória, principalmente pelo objetivo dele, contando de maneira direta as diferentes questões abordadas em associações, grupos de pessoas e órgãos públicos e privados. Nos documentos, ainda que haja certa repetição em dados, informações e na organização desses livros, apresentam rica variedade de conteúdo, apresentando as visões coletivas e individuais desses componentes.

Cabe estudar através dessas narrativas de que maneira as diferentes trajetórias das individualidades desse grupo social acabou convergindo e unindo-se dentro de comportamentos, demandas, posicionamentos e as variadas formas de sociabilidade (Interna e externa a associação). Dessa forma, uma das bases de análise do conteúdo documental das atas associativas, é a arqueologia documental, permitindo a construção de um contexto cultural desse grupo social, no caso da citação servindo como base de uma futura escavação ou pesquisa de cultura material.

No caso da Associação dos Ex-combatentes do Brasil seção Pará (AECB-PA), este contexto social acaba por dar base às análises sobre o grupo social como um todo, já que seus componentes estão numerados às dezenas em todo o Brasil, não sendo possível a obtenção de novas narrativas de análise para a realização do embate e estudo desse grupo, sendo utilizada apenas a pesquisa documental como elemento de síntese. Para Beaudry, Cook e Mrozowski, (2007), os rastros documentais colaboram para possibilitar determinadas revisões e reconstruções sobre o passado de determinada sociedade ou grupos sociais. Esse conteúdo narrativo, serve como aporte para analisar o cotidiano e a produção material destes grupos sociais, não apenas ao que está explícito no patrimônio, mas a forma de elaboração desse conteúdo, sua caligrafia, sua organização e a forma de apresentação das narrativas coletivas (RODRIGUES, 2015).

Outro elemento abordado por Rodrigues (2015), é a capacidade de discussão e análise do conteúdo entre os rastros documentais. Esse elemento é de destacada importância na AECB-PA, no qual o acervo foi marcado por uma perda desse material escrito, além do saque ocorrido na totalidade dos rastros materiais da instituição (exceto documentos). Com essa ausência, os diversos mecanismos de produção coletiva encontrados permitem a verificação entre as convergências e as divergências do que é apresentado oficialmente e suas diversas quebras e contestações ao conteúdo.

Metodologia e os objetos da pesquisa

Na associação de Ex-Combatentes do Brasil, seção Pará, sua produção oficial está centrada em quatro livros, com três temas específicos com seus determinados tempos históricos:

Livro 1: *Livro de Atas de Fundação (1946-1953)*

Composto de sessenta páginas frente e verso numerados cujas informações apresentadas abordam as variadas temáticas das primeiras reuniões associativas, discutindo a fundação da instituição, as primeiras discussões políticas e de apoio aos veteranos mais necessitados.

Livros 2 e 3: *Livro de Atas da Diretoria (1954-1957 e 1961-1975)*

Compostos respectivamente de trezentas e sessenta páginas frente e verso numerados cujas informações apresentadas discutem os temas referentes à administração da AECB-PA, as atuações da diretoria em favor dos expedicionários e dos projetos educacionais da instituição voltadas para crianças e adultos.

Livro 4: *Livro de Atas da Assembléia geral (1972-2004)*

Composto de cem páginas frente e verso numerados cujas informações apresentadas discutem especificamente as iniciativas políticas e as eleições da assembleia geral, mostrando a participação dos expedicionários nas chapas políticas, os processos eleitorais, os diferentes grupos sociais em perspectiva e a participação institucional em eventos nacionais dos veteranos de guerra.

Apesar das diferentes temáticas discutidas pelos documentos em geral, em todos os livros de atas analisados, as individualidades, as problemáticas pessoais acabam emergindo no meio das narrativas gerais dos veteranos, sendo um importante elemento para organizar os estudos desses livros, classificando-os não pelos temas, mas pelas diferentes narrativas, problemáticas, ausências e as relações de sociabilidade dos veteranos, elementos imersos no valor histórico dessa produção cultural.

O que será discutido neste trabalho, é a análise das diversas narrativas construídas pelos veteranos e os associados ex-combatentes. Além da materialidade e das diversas escritas que aparecem nos livros encadernados, coube determinada análise sobre as entrelinhas do documento, discutindo os diversos impactos e o processo de reintegração social.

Uma importante observação a ser realizada sobre os objetos da pesquisa, é que o livro de atas de fundação, ele vai além do registro escrito do início da AECB-PA, mas aborda em seu conteúdo os registros de algumas reuniões de Assembleia geral e de reuniões da diretoria institucional, variando suas informações e as narrativas dos veteranos.

O Registro individual das atas da associação é dividido da seguinte forma:

Apresentação: No primeiro momento é apresentado a data de escrita do

documento, Local da reunião, somado aos nomes dos membros da diretoria que presidem a reunião e seus respectivos Cargos.

Ata da Reunião da Diretoria da Associação de Ex-combatentes do Brasil, Seção Pará, realizada em 12 de dezembro de 1961 em sua sede social, ao lado da praça Floriano Peixoto, número 2887, às 20h15. Achavam-se presentes os seguintes membros da diretoria: Raimundo Cavalcanti da Silva - Presidente, Luiz Felipe de Melo - Vice-presidente, Ubiracy Garibaldine Sienna - Secretário geral, Deocleciano de Almeida Cavalcante - Tesoureiro, Thomaz da Conceição Rodrigues Secretário de Recreação e Esporte (ATAS DE DIRETORIA DA AECB-PA, 1974, p. 02).

Abertura de Sessão da AECB-PA: Neste momento, o responsável pela coleta da informação da reunião coloca as pautas do dia para serem discutidas com todos os associados ou a sua diretoria, sendo seu conteúdo é o mais variável de todo o documento, no qual encontramos a maior parte das discussões sobre as narrativas dos veteranos.

Aberta a sessão, o presidente mandou que fosse lida a ata da sessão anterior, que foi aprovada e bem assim o expediente recebido pela secretária que consistiu de: Propostas de Novos associados: Benjamim Alexandrino da Silva - E4, Josias Malaquias de Araujo - E4, José Bezerra da Silva - E4, todas foram aprovadas. (...) E assim, nada mais havendo a tratar, o sr. presidente deu por encerrados os trabalhos da presente reunião e mandou que fosse lavrada a presente ata que vai assinada pelo secretário geral. (Assinada pelos membros da diretoria presentes) (ATAS DE DIRETORIA DA AECB-PA, 1974, p. 02-03).

Um dos importantes elementos para compreender a continuidade nas narrativas e do valor histórico documental, está na maneira em que os documentos foram redigidos, apresentando pouca variação nas cores utilizadas para a escrita (Azul, preto e verde), porém, a quantidade de caligrafias diferentes apresenta uma grande variedade na participação de associados como copistas das atas, já que seus nomes não eram informados no documento, sendo assinado somente pelos membros da diretoria.

Esse fator em algumas vezes acaba complicando a compreensão da leitura, devido às diferentes tintas, e os variados formatos das letras feitas nos livros, necessitando de leituras de todo o contexto do documento para entender seu conteúdo. Apesar dessa problemática, as caligrafias variadas permitem fazer o embate entre as letras dos livros de atas e dos seus registros pessoais, permitindo a identificação de autoria dos responsáveis pelas atas.

Os problemas de reintegração social e o apoio mútuo

Um problema comum às nações após grandes conflitos é a reintegração econômica e social dos veteranos de guerra, principalmente dos que foram

feridos em combate e que acabaram tendo parte dos seus corpos amputados. Somado a esse, há uma grande gama de veteranos de guerra, que devido a atuação direta em combate, vendo inúmeras perdas de amigos e aliados, somado ao grande risco de morte por artilharia, estilhaços, e por confronto direto ao inimigo, causaram traumas psicológicos em muitos veteranos, sendo necessário um acompanhamento psicológico para cada caso.

Como o processo de desmobilização dos ex-combatentes foi apressado e desorganizado, muitos acabaram passando por grandes dificuldades para voltarem ao meio civil, de maneira principalmente os licenciados do exército e os conscritos sofreram com o descaso e com o abandono das instituições militares, dependendo da caridade das mesmas, elemento citado por Pimentel (2010):

Já os expedicionários civis, ao contrário, sem a proteção do Exército, tiveram de lidar com problemas mais críticos. Deveriam reintegrar-se à vida cotidiana em uma sociedade que não conhecia os horrores da guerra e que não estava pronta para recebê-los. Passadas as primeiras semanas após o retorno, quase todos os ex-combatentes sentiram, em maior ou menor grau, dificuldades no convívio social com a população não combatente (PIMENTEL, 2010. p. 342).

Esse apoio não foi realizado de fato com os veteranos brasileiros, de tal forma que os jornais e os cronistas registram os muitos casos de veteranos de guerra mortos como indigentes e que só acabaram identificados pelos documentos e condecorações guardadas do conflito. Ferraz (2013) traz algumas narrativas sobre veteranos que morreram e que só foram identificados pelas documentações que os identificavam como Heróis de Guerra.

No Pará, alguns jornais passaram a relatar a situação complicada que alguns pracinhas viviam. O Jornal *O Liberal* em uma edição de junho de 1951, foi encontrada a seguinte notícia: *“A História dolorosa de um pracinha - faz gaiolas: aprisiona passarinhos já que não pode aprisionar a saúde.”*, contando a história de um veterano que estava paralisado e que se encontrava em estado de miséria, sem nenhuma perspectiva de apoio.²

Para evitar estas situações com seus associados, a AECB-PA auxiliou de variadas formas aos expedicionários que solicitassem diferentes formas de apoio aos seus processos de reintegração social. Esse elemento de longe é o mais numeroso dos livros das atas institucionais, principalmente demandas voltadas para o Mercado de Trabalho, Saúde e Educação de seus dependentes e associados.

Dessa maneira, para as demandas chegarem aos seus alvos, a instituição realizava o envio de ofícios e memorandos às instituições públicas e privadas do Pará apresentando os solicitantes, e pedindo determinada ação ao órgão para suprir a

2 “Na Assembléia...“A História dolorosa de um pracinha - faz gaiolas: aprisiona passarinhos já que não pode aprisionar a saúde”, *O Liberal*, 28 de junho de 1951, p. 2.

demanda. Para efeito de comprovação, suas informações eram copiadas as suas fichas de proposta de associação, e nos livros de atas referentes ao tema, contando com dois elementos para possível comprovação nos acervos da AECB-PA.

Essa documentação era encontrada de duas formas nos documentos de atas; na primeira, os documentos eram lidos em reunião e apresentados para aprovação dos veteranos, se fosse, o documento era produzido e enviado ao órgão de destino, se não, o caso era arquivado. Na segunda forma, as informações são encontradas nas correspondências recebidas pela AECB-PA, como resposta às solicitações enviadas anteriormente, mostrando a conclusão do caso e as medidas a serem providenciadas.

Este primeiro fator é de grande importância no período após os conflitos, de forma que é necessário um planejamento dos beligerantes para lidar com os feridos e com as massas que voltam do conflito traumatizadas e com doenças psicológicas.

Elemento comum a maioria dos veteranos de guerra, é bastante citado no trabalho de Alistair Thomson (2001), discutindo a história e a memória dos militares australianos e neozelandeses nas duas grandes guerras mundiais, mostrando os impactos psicológicos notados e a indiferença da sociedade para um grupo que “não deveria ter combatido”, entrando em uma guerra que não era deles (THOMSON, 2001).

Com isso, era comum os casos de “Neurose de guerra”, um conjunto de sintomas apresentados pelos veteranos, no qual surgem *flashbacks* dos momentos de conflito, causando perda de controle físico motor. Esses fatores por si só já causavam certo preconceito da sociedade com seus veteranos, discriminando-os de seus empregos, relações sociais etc. (FERRAZ, 2013).

Como não havia um sistema único de saúde, ou de apoio aos expedicionários, muitos veteranos ficavam a mercê da atuação assistencial da Legião Brasileira de Assistência (LBA) e da boa vontade dos comandantes das regiões militares, cedendo leitos e internações nos Hospitais militares (FERRAZ, 2013). As Associações de veteranos serviam como intercessores das demandas pessoais, com as instalações hospitalares, com o objetivo de prestar a devida assistência aos veteranos de guerra.

Uma das ações registradas nas atas da AECB-PA é a realização de sindicâncias para a realização de financiamentos e empréstimos aos veteranos que estivessem doentes ou com algum dependente necessitando de auxílio médico. O caso do veterano de iniciais J. F., que se encontrava hospitalizado em uma instalação pública para o tratamento de tuberculose, necessitando de apoio financeiro para sua família. Dessa maneira, a associação iniciou uma sindicância para aprovar a ajuda e definir o valor direcionado aos dependentes do veterano.

Outro caso interessante, é dos casos de alcoolismo que era considerada na

época uma doença psicológica, e que foi registrada em ata pela AECB-PA. Um documento recebido pela associação descrevia que um ex-combatente de iniciais J. J. S. foi ao Hospital Militar de Belém em 25 de janeiro de 1962, portando um ofício da associação pedindo atendimento médico e psiquiátrico para o mesmo e que “(...) e antes que tivesse sido tomada qualquer providência, o ex-combatente ausentou-se, tornando rumo ignorado. somado a isso, o documento informa que o referido não terá direito a hospitalização naquele estabelecimento” (ATAS DE DIRETORIA DA AECB-PA, 1974, p. 16).

Essa relação entre o apoio das instituições médicas militares e as associações de veteranos cabem em uma análise mais aprofundada, no qual a grande maioria dos documentos discutindo as solicitações de apoio a saúde dos veteranos está em suas folhas de proposta, de maneira que as cópias dos seus ofícios ficam arquivadas juntamente com os seus dados, mostrando se foram atendidas ou negadas pelos órgãos públicos.

As iniciativas de emprego da AECB-PA são as mais extensas e detalhadas nos livros de atas, abordando não somente a intercessão associativa junto às possíveis vagas, mas abordando diferentes pontos para empregar os veteranos necessitados.

Algumas situações bastante peculiares mostram como a ajuda da associação poderia variar de veterano para veterano. Alguns exemplos anotados em atas citam empréstimos realizados para que os veteranos se empregassem, obtendo documentos, uniformes e todas as condições necessárias para que pudessem trabalhar. Alguns exemplos mostram bem esse apoio:

Foi concedido um empréstimo ao companheiro Eurico Melo, para organizar documentos para empregar-se, entregando cerca de cem cruzeiros 100,00 CR\$ (ATAS DE FUNDAÇÃO DA AECB-PA, 1953, p. 22).

Documento enviado ao proprietário da alfaiataria “A Suzana” apresentando o companheiro Francisco Manoel de Lima, pedindo um crédito para a confecção de um uniforme de carteiro (ATAS DE FUNDAÇÃO DA AECB-PA, 1953, p. 33).

Outro mecanismo associativo de apoio aos veteranos desempregados, foi o envio de ofícios para instituições públicas e privadas de Belém e do interior do estado, colaborando para a sua reintegração social. Um elemento visto é a constante ligação entre as autarquias de nível federal, estadual e municipal, que recebiam os ofícios de apresentação dos candidatos às vagas, tal como enviavam a AECB-PA as respostas das demandas, sendo ambos os processos registrados em ata, destacando os nomes dos solicitantes com a vaga em disputa³.

3 Algumas autarquias de **Nível federal** onde foram registrados as solicitações de emprego nas atas: Conselho Nacional do Petróleo (CNP), Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT), Serviço de Navegação da Amazônia (SNAPP) 28o Circunscrição militar (Exército), Parque de Manutenção da FAB (Aeronáutica); **Nível estadual**: Instituto Agrônomo do Pará (IAP), Estrada de Ferro Belém Bragança (EFB), (ATAS DE FUNDAÇÃO DA AECB-PA, 1953).

Nas atas, a grande maioria das vagas de emprego ofertadas aos veteranos está dentro do âmbito administrativo, em opções que demandam pouca especialização (auxiliares administrativos, contadores, datilógrafos, etc). Outras oportunidades aos veteranos são citadas em suas fichas individuais, no qual constam as seguintes informações: Profissão Original e a atual, sendo esta última um elemento de comprovação da atuação da AECB-PA junto a veteranos não especializados, apresentando-os às autarquias para assumirem vagas ociosas.

O último meio de intervenção em favor de desempregados veteranos de guerra encontrados nos livros de atas, refere-se ao encaminhamento de ofícios aos órgãos de identificação civil e de assistência social, com o objetivo de coletar documentos para comprovar os bons antecedentes nos órgãos de segurança e em empregos anteriores para comprovar as referências dos candidatos.

Os lapsos da memória institucional: a ausência dos registros (1953 - 1960 e 1964)

Apesar dos livros de atas discutirem as narrativas referentes a atuação dos veteranos e associados, seus documentos apresentam alguns vácuos referentes a determinados anos em que os livros de atas não abordam, seja por limitação de páginas usadas no livro, ou até mesmo na passagem de ano além do que o livro deveria registrar. Outro fator, foi a destruição ou roubo da maioria da produção documental da AECB-PA, de maneira que os livros restantes são a única base de conteúdo sobrevivente das reuniões associativas.

As Atas preservadas na associação, abordam cerca de 49 anos de trajetória institucional dos veteranos de guerra de Belém, mostrando algumas variações entre as formas de escrita, as caligrafias e os variados temas, apresentando questões políticas e de parcerias entre a Associação e outras instituições.

O primeiro espaço de tempo considerável entre as reuniões registradas está no *Livro de Atas de Fundação*, de agosto de 1946 a setembro de 1949, sem o registro de qualquer sessão na AECB-PA. Neste momento, não há uma ausência de registros por razões externas de deterioração do documento, sem folhas rasgadas ou ilegíveis, sendo apenas em uma mudança de página passando cerca de três anos e um mês sem reuniões registradas em ata.

O Segundo lapso de dados de livros de atas, encontra-se entre os anos de 1953 e 1960, no qual foi encontrado um livro de atas não identificado que aborda a maior parte desse período (1954 a 1957), no entanto, o documento apresenta um considerável nível de danos, necessitando de uma análise específica de seu conteúdo e do seu estado de conservação. Nestes períodos, a grande maioria das informações encontradas estão localizadas nos acervos avulsos da AECB-PA, Fichas de membros e os jornais da época, registrando as notas convocatórias

para as reuniões e as atuações esportivas dos combatentes nas datas em homenagem à participação brasileira no conflito.

No *Livro de Atas da Diretoria*, alguns lapsos pequenos são encontrados no documento, entre o período de 1961 a 1964, que pegam uma ou duas páginas que foram danificadas por ações externas, classificadas entre os seguintes elementos:

Dano 1: Destruição das páginas por ações do intemperismo nos livros. Fato que cabe a citação dessa situação, devido a presença de manchas escuras e sólidas nas páginas, devido a mistura da água da chuva, com pedaços de madeira do teto que caíram no documento.

Dano 2: Devido ao processo de deterioração da costura, algumas folhas desprenderam-se do livro, separando as os conteúdos da capa do documento, dividindo as páginas em pequenos blocos, sendo ausentes em alguns casos as páginas desses dados, notados pela diferença na caligrafia entre as páginas.

Dano 3: Um dano encontrado ligado também ao intemperismo local e as péssimas condições de conservação, é a ausência de alguns dados simplesmente apagados devido a ação de água de chuva nos textos escritos. Isso deve-se devido a solubilidade das tintas de canetas tinteiro, muito comuns até a década de 1960, e que em contato com a água, mancham o papel e destituem a folha de seu conteúdo, impedindo a sua análise.

Dano 4: O último conceito de danificação está ligado a uma ação deliberada de destruição de determinado conteúdo por seus próprios protagonistas, com o objetivo de ocultar informações e evitar análises sobre a participação da AECB-PA e de seus associados em determinado acontecimento ou fato histórico.

O quarto caso de dano é importantíssimo para fazermos a análise dos possíveis motivos que levaram a essa destruição (ou ocultação) sobre a participação dos ex-combatentes de Belém no golpe civil militar de 1964. Isso é notado no documento devido à ausência dos registros de atas de dezembro de 1963 a julho de 1964.

No livro foi constatado que as folhas foram arrancadas da costura, apresentando partes das folhas ainda no meio, sendo uma localidade do objeto em que não apresentava danos por ações humanas decorrentes do abandono da associação, apenas por intemperismo. Para reforçar essa ideia da participação dos ex-combatentes nesse processo, foi encontrado na reunião de 07 de julho de 1964 (primeira sessão após as folhas arrancadas), a informação de que foi realizada uma visita a um ex-presidente da AECB-PA e expedicionário, Cléo Bernardo de Macambira Braga, que se encontrava preso na Base Aérea de Belém no período imediato após a implantação da ditadura civil-militar.

Uma discussão sobre esse tema foi realizada por Ferraz (2013), no qual é abordada a ligação entre interesses e crenças dos ex-combatentes com as forças

armadas, e no qual é perceptível uma presença cada vez maior de militares da ativa na realização de solenidades públicas dos veteranos a partir da década de 1960. Esse movimento mostrou uma transferência dos locais de realização dos eventos, de espaços civis para as instituições militares (FERRAZ, 2013).

Essa mudança mostra uma perspectiva de preservação da memória expedicionária pelas forças armadas brasileiras, incorporando às instituições as ritualísticas e memórias deste evento específico da história militar nacional. Havia um conjunto de interesses, tanto das instituições militares, que apesar de resistirem inicialmente, passaram a atuar como catalisadoras dessa memória, associando a grandes feitos anteriores (como a Guerra do Paraguai e Guararapes) (FERRAZ, 2013).

Da parte dos expedicionários, a proximidade com as instituições militares era vista com bons olhos, devido a importância de sua atuação na sociedade, ao apoio fornecido para a saúde dos veteranos e por ser bem-vista na opinião pública nacional. Isso teve como consequência o entendimento do senso comum que as associações de ex-combatentes e do grupo social expedicionário como elementos diretamente ligados aos militares da ativa e as suas interferências nas políticas em nível nacional, como no golpe militar de 1964 (FERRAZ, 2013).

Importante frisar que a FEB contou com diferentes segmentos no combate ao nazifascismo, contando com elementos de esquerda e comunistas em seus quadros, que com a eclosão do regime de exceção em 1964, muitos acabaram sendo presos ou detidos, como no caso belenense do ex-presidente e sócio fundador da AECB, Cléo Bernardo de Macambira Braga, detido na base aérea de Belém como informado na ata de diretoria de julho de 1964 (ATAS DE DIRETORIA DA AECB-PA, 1964).

Este não foi um processo isolado, sendo contabilizados cerca de 6.500 militares da ativa identificados com a ala nacionalista ou que iriam contra o golpe instaurado que acabaram sendo perseguidos, nos quais constam vários veteranos de guerra, como: Salomão Malina, Brigadeiro Rui Moreira Lima, Brigadeiro Francisco Teixeira, entre outros (MORI, 2022).

Ou seja, a ocultação dessas informações realizadas pelos próprios veteranos caracteriza uma colaboração desses círculos sociais, de maneira velada ou direta, de forma que após o período de controle militar do executivo, suas informações poderiam causar polêmica ou mudar a imagem dos expedicionários como defensores da *“liberdade e da democracia”*, como está no lema da AECB-PA.

Essas informações são de bastante importância para compreender o valor de antiguidade desta documentação, não apenas por apresentar os relatos e acontecimentos do passado, mas deixando claro a influência dos fatores externos (humanos ou não) na sua estrutura física atual, elemento discutido por Alois

Riegl (1903), e abordado por Caetano e colaboradores (2018), que discute:

O Valor de Antiguidade se faz, efetivamente, pela percepção de sua aparência não moderna, bem como, a presença de desgastes em sua estrutura física, compreendendo até a ocorrência das ruínas. Segundo RIEGL (1903, p. 51), a antiguidade se faz pelo efeito ótico da destruição da superfície, do desgaste, revelando, assim, a ação da natureza (CAETANO et al., 2018, p. 4)

Apesar de ambos os trabalhos abordarem na maioria a ação intempérica em monumentos históricos, sua discussão cabe nestes documentos históricos com o objetivo de compreender melhor o processo de abandono do acervo documental e os impactos destrutivos no seu conteúdo e no aspecto físico.

Avaliando o período no qual os documentos passam as informações sobre suas atas, geram uma média de tempo específica em cada livro, variando entre semanas e meses de período entre as reuniões. Dessa forma, foi encontrada a seguinte média de tempo nos objetos de pesquisa, conforme a tabela 01:

Tabela 01: Lapsos encontrados e os períodos de tempo sem informações encontradas.

Livros de Atas	Livro de Atas de Fundação	Livro de Atas de Diretoria	Livro de Atas da Assembléia Geral
Tempo médio dos registros	Período de 1 semana entre as atas	Entre 1 e duas semanas entre as atas	Período de seis meses a 1 ano e meio, com algumas variações.
Quantidade de Lapsos encontrados	1 ano e 8 meses (Um Lapso)	Períodos Variados - Entre dias e meses (Seis Lapsos)	Lapsos de Semanas (dois lapsos)

Fonte: ATAS DE ASSEMBLÉIA GERAL DA AECB-PA, 2004.

As rememorações do conflito nos círculos militares, as discussões políticas e os diferentes posicionamentos dos veteranos nas assembléias gerais

Desde o fim do conflito, em 1945, as instituições oficiais e a sociedade como um todo, prontificaram-se a criar elementos de preservação da memória e dos feitos históricos brasileiros no conflito, surgindo várias datas comemorativas, espaços de memória e sociabilidade com o objetivo de valorizar esses temas. Uma importante discussão nesta conexão entre história e memória está no trabalho de Vera Dodebei (2018), abordando o conceito de Espaços de memória atrelado a Pierre Nora e Maurice Halbwachs (2004), discutindo que:

Os diferentes modos de “lembrar” correspondem a uma grande disputa de opiniões no campo dos estudos sobre a memória. Maurice Halbwachs (2004), ao opor história e memória, leva-nos a compreender que a primeira diz respeito apenas ao passado (morto) e a segunda reflete um presente (vivo). Essa polaridade faz com que Pierre Nora apresente “os lugares

de memória” como uma possibilidade (inter)mediada entre a história e a memória. Podemos considerar que existem diferentes modos de lembrar a partir das diversas culturas. Esse enfoque parte do pressuposto de que o passado não está dado, mas, ao contrário, deve ser continuamente construído e apresentado (DODEBEI, 2018. p. 9).

Nestes documentos, um elemento importante estava presente em meio às reuniões, eram as propostas de solenidades e de atividades com o objetivo de rememorar os acontecimentos militares brasileiros na II guerra mundial e em outros eventos correlatos ligando os veteranos reservistas das forças armadas.

Apesar da maior parte desses ex-combatentes terem sido licenciados ou dispensados ainda na Itália após o fim dos combates, a relação entre esse grupo identitário e as forças armadas foi sendo fortalecida cada vez mais, de maneira a constante confusão do senso comum associando o grupo como se ainda pertencessem a instituição militar.

Tanto as Forças militares, quanto os veteranos, realizavam atividades referentes à participação brasileira no conflito, sendo os últimos convidados para a realização de solenidades nos quartéis durante o dia, e à noite, os militares eram convidados para participarem das sessões em homenagem às datas magnas. Seus registros encontram-se em todos os livros de atas, e em fontes externas (jornais, revistas etc.). Nestas fontes externas, encontramos os discursos e até alguns registros em ata não encontrados fisicamente na associação, servindo como ótima fonte para entendermos a produção desses documentos.

Os Associados também eram convidados para outras atividades, ligadas a pontos de história militar brasileira anterior a participação do Brasil na II guerra, principalmente ligados a defesa de determinados valores sociais, e contra o *Comunismo*, sendo encontrada na ata de fundação, o registro de um convite aos expedicionários para que pudessem participar em uma missa em homenagem aos *Assassinados pela revolta comunista de 1935*, mantendo um anticomunismo explícito em suas atividades (ATAS DE DIRETORIA DA AECB-PA, 1975).

Esse último fato é bem registrado nas atas, de tal forma que algumas atividades e homenagens a serem realizadas eram embargadas, mesmo que fossem expedicionários que lutaram ombro a ombro no front italiano. Importante citar que:

Foi feita uma sugestão de envio de telegrama ao Expedicionário Salomão Malina, pela sua libertação. A proposta foi recusada. Obs: foi o mesmo proponente da atual solicitação em favor da candidatura do general Zacarias de Assunção (ATAS DE FUNDAÇÃO DA AECB-PA, 1950, p. 22).

Uma leitura interessante a ser feita sobre documentos que apenas projetam uma ideia ou obra, pode ser discutida por meio da Arqueologia Documental, tal como discutido pela Arqueóloga Anna Leite, que em seu trabalho de conclusão de curso, discute a proposta de construção de um forte militar, que não saiu do

papel, mas que cujos documentos permitem analisar a sua atuação e planejamento da defesa da costa (LEITE, 2018).

Cabe citar que o Veterano Salomão Malina, havia sido preso em 1947 durante o fechamento nacional dos diretórios do Partido Comunista e dos Jornais ligados a essa organização política. Importante frisar que apesar da ligação (real ou imaginária) entre os veteranos, o contexto da guerra fria servia como fator importante para a repreensão de grupos de mobilização política e social, não poupando seus veteranos de guerra, nem a ala “nacionalista” das forças armadas (FERRAZ, 2013).

Da mesma forma, o livro de atas da AECB-PA, permite através dessa análise visualizar o anticomunismo latente entre seus próprios membros, e que apesar de sua materialidade existir apenas nas atas de diretoria e fundação, seus dados e informações sobre a sua atuação permitem fazer várias abordagens sobre a variedade da participação política desses veteranos.

Essa política, não somente visualizada na polarização partidária do período “Populista” e do período do regime militar brasileiro; sendo abordada de maneira direta nos trâmites institucionais da AECB-PA. Para efeito de organização institucional e administrativa. Até o último livro de atas, houve um acréscimo no número de funções coordenativas, permanecendo dessa maneira até o encerramento do livro no ano de 2004, sendo os seguintes cargos definidos, conforme tabela 02:

Tabela 02: Cargos existentes na AECB-PA no livro de assembleia geral (entre 1974 e 2004).

Cargos existentes em 1972	Cargos existentes em 2004
Presidente	Presidente
Vice-presidente	Vice-presidente
Secretário Geral	Secretário Geral
Secretário Adjunto	Tesoureiro
Secretário de Assistência Social	Secretário de Patrimônio
Secretário de Finanças	Secretário de Relações Públicas
Tesoureiro	Representante ao Conselho Nacional
Secretário de Relações Públicas	Representante em Brasília
Secretário de Intercâmbio e Cultura	
Secretário de Publicidade	
Diretor de Sede	
Orador Oficial	
Representante ao Conselho Nacional	

Autor: adaptado de ATAS DE DIRETORIA DA AECB-PA, 1974.

Na organização eleitoral interna da AECB-PA pode ser destacado a atuação de alguns elementos sociais não visualizados durante a fundação ou na organização inicial das associações, como o grupo dos oficiais da ativa, que após o conflito permaneceram nas suas carreiras e tinham poder político entre os veteranos para atuar como lideranças, e como elemento de ligação entre o serviço ativo e os veteranos (ATAS DE ASSEMBLÉIA GERAL DA AECB-PA, 2004).

Esse Processo é narrado por Ferraz (2013), que em determinadas fontes atribuem o processo de eleição de oficiais da ativa nas direções das associações, como elemento de combate ao comunismo e das opções mais radicalizadas de luta pelos veteranos, abrindo frente para o processo de fortalecimento das ligações entre as forças armadas e as associações de veteranos, sendo elementos de conciliação entre os conscritos e as instituições.

Outra importante discussão é a participação de ex-enfermeiras da FEB na diretoria da AECB-PA, contribuindo para o fortalecimento da representação dos veteranos nos conselhos nacionais, tal como a atuação ativa feminina nas reuniões, não como apenas uma dependente, mas como uma figura de destaque por suas atuações nos hospitais de campanha e nos processos de evacuação aérea (ATAS DE ASSEMBLÉIA GERAL DA AECB-PA, 1974; VALADARES, 1976).

A enfermeira mais destacada nos registros de atas da AECB-PA é a 1º Tenente Aracy Arnaud de Sampaio, que durante o conflito atuou em vários hospitais de campanha, permanecendo um bom tempo no serviço ativo, chegando ao posto de major. Na associação, sua trajetória esteve ligada a alguns cargos na diretoria atuando em favor da instituição em alguns momentos fora do estado, servindo como representante da AECB-PA no conselho geral dos veteranos, além de servir como ligação entre a associação de Belém à presidência da República, eleita pelos associados para essa função (ATAS DE ASSEMBLÉIA GERAL DA AECB-PA, 1974).

Um dos elementos peculiares desse documento é que não são apresentadas apenas as discussões políticas da instituição, servindo mais como um diário institucional relatando os acontecimentos oficiais (ou não), dos diferentes participantes da AECB-PA. Nesse trecho, além dos expedicionários e seus dependentes, surgem algumas novas demandas e grupos de atuação junto dos expedicionários.

Para confirmar isso, há atas que discutem ao mesmo tempo, a formação de chapas eleitorais internas para concorrer aos cargos de diretoria, além da informação da obtenção do alvará da Prefeitura de Belém para o funcionamento da AECB-PA. Na finalização do documento, há uma saudação a uma funcionária do Instituto Mascarenhas de Moraes, que atuava como recepcionista, obtendo a formação em pedagogia, sendo parabenizada na reunião pelos expedicionários

(ATAS DE ASSEMBLÉIA GERAL DA AECB-PA, 1974).

Outro importante elemento a ser discutido é que este documento de assembleia geral acaba por fazer conexões com outras fontes externas a AECB-PA, de forma que seus anúncios eram divulgados nos principais jornais paraenses, mostrando o público-alvo das reuniões e os objetivos de cada sessão associativa, aparecendo no *O Liberal* e no *A Província do Pará*, mostrando a participação direta dos expedicionários nas reuniões.

As reuniões de assembleia também apresentam uma importante forma de entendimento em relação ao reconhecimento às iniciativas individuais e coletivas de apoio a AECB-PA e a preservação da memória expedicionária, sendo votadas as concessões do título de Sócio Benemérito aos não expedicionários para reconhecer a atuação de variados grupos da sociedade.

Apesar da Cultura medalhística não ser algo popular no Brasil, as associações nacionais e regionais de veterano usaram bastante deste elemento de distinção para homenagear os que trabalharam em favor da preservação da memória e em favor das demandas sociais dos expedicionários. Dessa forma, surgiram medalhas que homenageiam figuras brasileiras proeminentes na FEB, como: Sargento Max Wolff Filho, Aspirante Mega, Marechal Mascarenhas de Moraes, General Plínio Pitaluga, entre outras.

Na associação paraense, entretanto, essa cultura medalhística não foi aprofundada, sendo concedido aos homenageados pela associação o Título de Sócio Benemérito da AECB-PA, sendo votados em assembleia geral e em caso de aprovação, incluídos em um livro de registro de associados (não onerados) e recebendo um diploma alusivo ao título, mostrando a sua categoria (Militar da ativa, civil ou instituição homenageada).

Considerações finais

Este texto é a terça parte de um trabalho de conclusão de Mestrado no qual tem como objetivo analisar o patrimônio, as narrativas e a relação do grupo social expedicionário (em uma visão interna e externa com a sociedade) através dos livros de atas disponíveis da AECB-PA, de maneira a apresentar a visão dos expedicionários sobre as suas redes de sociabilidade individual e coletiva, além dos problemas e complicações entre o grupo e as instituições militares.

Um dos objetivos foi a abordagem a produção manuscrita dos ex-combatentes, focando na produção de origem coletiva, mas com diversos rastros da individualidade dos sujeitos sociais que emergem nas reuniões, demandas e em variados aspectos da instituição. Além disso, os diversos livros encontrados institucionalmente, apresentando as dinâmicas eleitorais, de reunião, os protocolos e as diversidades.

Atrelados a esse ponto, foram discutidos alguns problemas ligados aos vácuos entre os diversos períodos, no qual não há rastros manuscritos, tanto por fatores de abandono e contaminação, tal como a destruição intencional dos documentos para ocultação de informações, além da ausência de livros em algumas datas chave, dificultando a análise destes rastros do grupo social dos veteranos.

Sobre os livros, ainda que existissem dinâmicas diferentes para o retorno dos veteranos no pós-guerra, o Pará não apresentava grande diferença em relação aos conscritos de outros estados. O apoio aos veteranos e seus familiares era realizado de maneira direta na associação de ex-combatentes, recorrendo às diferentes instâncias públicas e privadas.

Outro ponto discutido, como citado pelo professor Francisco Ferraz (2013), às forças armadas acabaram tornando-se um importante baluarte deste grupo social, preservando sua memória e prestando apoio a saúde destes conscritos, notado em problemas como a *Neurose de Guerra* e o *alcoolismo* foram situações recorrentes, registradas em seus livros de atas, necessitando por vezes de internação e apoio psicossocial.

Outra discussão foi o fortalecimento da visão anticomunista dentro das associações, de maneira que essas organizações de luta social acabaram sendo transformadas em instituições de apoio aos regimes golpistas, e passando a servir como espaços de memória e de camaradagem interna.

Como as associações de ex-combatentes encontram-se em franco abandono na atualidade, cabe ao poder público e aos diferentes segmentos de pesquisa entre militares e civis, a realização de pesquisas mais aprofundadas sobre essa produção e os rastros materiais desse grupo em desaparecimento, permitindo a melhoria na organização e no amparo aos veteranos de guerra do futuro.

Referências

- ATAS DE FUNDAÇÃO DA AECB-PA 1946 – 1953. **Associação de ex-combatentes do Brasil**. Arquivo histórico da AECB-PA, Apêndice B, Belém, 1953.
- ATA DE DIRETORIA DA AECB-PA 1954 – 1957. **Associação de ex-combatentes do Brasil**. Arquivo histórico da AECB-PA, Apêndice B, Belém, 1957.
- ATAS DE DIRETORIA DA AECB-PA 1961 – 1974. **Associação de ex-combatentes do Brasil**. Arquivo histórico da AECB-PA, Apêndice B, Belém, 1974.
- ATA DE ASSEMBLÉIA GERAL DA AECB – PA 1975 – 2004. **Associação de ex-combatentes do Brasil**. Arquivo histórico da AECB-PA, Apêndice B, Belém, 2004.
- BEAUDRY, Mary C.; COOK, Lauren J.; MROZOWSKI, Stephen A. Artefatos e vozes ativas: cultura material como discurso social. **Vestígios-Revista Latino-Americana de Arqueologia Histórica**, v. 1, n. 2, p. 72-114, 2007.

CAETANO, Daniela Barbi et al. A relação entre a teoria de restauro de Alois Riegl e as práticas da atual salvaguarda do patrimônio histórico da cidade de Presidente Venceslau. **ETIC-ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA**, v. 14, n. 14, 2018.

DODEBEI, Vera. **Memoração e patrimonialização em três tempos: mito, razão e interação digital**, 2018. Disponível em <https://books.openedition.org/oep/865>. Acesso em 12 fev. 2023.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. As atas de reuniões enquanto fontes para a história da educação: pautando a discussão a partir de um estudo de caso. **Educação Unisinos**, v. 11, n. 2, p. 103-110, 2007.

FERRAZ, Francisco César Alves. **A guerra que não acabou: a reintegração social dos veteranos da Força Expedicionária Brasileira (1945-2000)**. EDUEL, 2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Míni dicionário Aurélio Online**, São Paulo, 2022.

LEITE, Anny Larissa. Fortes de papel: arqueologia documental de um projeto militar. 2018.

MORI, Leticia. **A história dos 6,5 mil membros das Forças Armadas perseguidos pela ditadura militar**. Disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46532955>. Acesso em 21 mar. 2022.

PIMENTEL, Carlos Henrique Lopes. A esquerda militar no Brasil: os veteranos comunistas da FEB (1945-1950). **Revista Veredas da História**, v. 3, n. 2, 2010.

RODRIGUES, Marta Bonow. **“A vida é um jogo para quem tem ancas”**: uma arqueologia documental sobre mulheres escravas domésticas em Pelotas/RS no século XIX. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2015.

THOMSON, Alistair. **Memórias de Anzac: colocando em prática a teoria da memória popular na Austrália**. História oral, v. 4, 2001.

VALADARES, Altamira Pereira. **Álbum Biográfico das Febianas**. Pesquisa da II Grande Guerra Mundial (Batatais/São Paulo). Rio de Janeiro: Mauro Familiar, 1976.

UNIDADE III

ESPACIALIDADES E TERRITORIALIDADES
POSSÍVEIS EM HISTÓRIA

A IDADE MÉDIA - POSSÍVEIS INTERPRETAÇÕES

Yuri Galindo Borges¹

Introdução e metodologia

O presente artigo é derivado do desenvolvimento da nossa atual pesquisa de mestrado em História Social, pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), voltado para os estereótipos sobre o período medieval nos livros didáticos brasileiros selecionados entre 2018 e 2021. Esboços deste trabalho, já foram traçados e apresentados em congresso, porém, só chegou às vias durante o programa de pós-graduação.

O objetivo deste trabalho é expandir nossa análise a respeito da contribuição teórica de cinco autores de tradição europeia, discutidos na nossa pesquisa em andamento, no caso, não apenas estudiosos do período medieval, mas também foram proponentes de uma ressignificação do medievo em relação ao que se apresenta no senso comum. Inserimos este trabalho dentro do escopo dos estudos a respeito do medievalismo, não só no sentido do domínio que estuda a História Medieval, mas como definido por Atschul e Gryzbowski (2021, p. 25): “em sua forma mais reconhecida, o medievalismo é o reaproveitamento de elementos considerados “medievais” em qualquer formato e época após o fim da Idade Média histórica”.

Nesse sentido, Le Goff (1996) já nos mostrava que a História pode se apresentar de forma ambivalente, o que nos faz ter a História da memória coletiva que, no caso do medievo, tende a vê-la como época de trevas e de estagnação, ou até então, uma interpretação romântica, e também, a da ciência Histórica que, ao longo das décadas, já vem quebrando estes mitos. Le Goff acredita que a História científica deve buscar podar os excessos da memória coletiva.

Ao olharmos tanto para a historiografia quanto para o uso do passado fora desta, estamos compreendendo o presente pelo passado e o passado pelo presente, já dizia Bloch (2001). Com este pensamento, apresentaremos parte da contribuição teórica de cada autor que, longe de ser um conjunto de resenhas, fazemos uma exposição sucinta, visando discutir, de forma intertextual, a

¹ Graduado em História pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) e atualmente desenvolve mestrado em História Social pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) Email: yuri.borges@unesp.br.

contribuição desses autores para os estudos medievais e a atual relevância destes no cenário brasileiro no início da década de 2020.

Régine Pernoud (1909-1998)

A Historiadora Regine Pernoud foi uma notória medievalista francesa da École Nationale des Chartes, que escreveu várias obras sobre a Idade Média, em especial, sobre a mulher medieval. Aqui, abordamos um de seus livros, *O Mito da Idade Média*, que possui o objetivo de desmistificar a noção pejorativa associada ao medievo.

Podemos afirmar que este ponto de defender o medievo de “acusações” é o principal objetivo é fio condutor de cada um dos capítulos desta obra, sendo eles, nove ao todo. Cada um destes capítulos argumenta contra vários aspectos daquilo que Franco Júnior considera, dentre as generalizações a respeito do medievo, o por excelência, no caso, o mito depreciativo (FRANCO JÚNIOR, 2001). Estes são, por exemplo, noções de que os medievais produziram uma arte grosseira, uma Igreja repressora e uma cultura em declínio, tudo isto em oposição à uma modernidade superior, rica e culta (PERNOUD, 1997). A autora exalta, por exemplo, a originalidade da cultura medieval, o papel dos medievais na conservação da cultura greco-romana, critica os estereótipos de uma sociedade feudal desordeira e ressalta a regressão da condição jurídica da mulher, a partir do renascimento, por conta do direito romano.

Nesse sentido, elencamos também que a professora Pernoud percebeu uma série de visões mitificadas sobre a Idade Média, a já citada visão depreciativa e a visão exaltadora, característica do período romântico. Este aspecto será também desenvolvido por Amalvi, que trataremos a seguir. Ainda é importante considerar que Pernoud concordava com Franco Júnior, o pensamento de que a visão depreciativa é predominante no senso comum. A autora, ao contrário de outros como Le Goff (2015), acreditava numa ruptura bem definida entre a Idade Média e a Moderna, tendo como grande característica a imitação dos clássicos pelos renascentistas.

Dessa forma, *O Mito da Idade Média*, de forma bastante clara e sucinta, traz a luz vários argumentos contrários ao discurso levantado pelos humanistas e consolidado pelos iluministas, o de que a Idade Média foi um período de trevas, sendo uma excelente obra para iniciar-se neste debate, complementando-o, por exemplo, com o riquíssimo compilado de Heers (1994).

Christian Amalvi (1958 – hoje)

Christian Amalvi é um importante pesquisador Francês, do campo medievalista e, assim como Pernoud, também vinculado a École Nationale des

Chartes, e um dos colaboradores do importantíssimo *Dicionário Analítico do Ocidente Medieval*, organizado por Jacques Le e Jean-Claude Schmitt (2017), escrevendo então, o verbete “Idade Média”, do qual falaremos aqui.

Desse modo, Amalvi inicia este artigo com a brilhante e provocante frase, “A Idade Média não existe” (AMALVI, 2017, p. 599), colocando-a como mera convenção cronológica, ideia que retomaremos, ao analisar a contribuição de Jaques Heers em seu livro, *Idade Média uma impostura* (1994). Dentro deste raciocínio, o autor explica como e quando que o termo Idade Média foi criado, ou seja, dentro do movimento Renascentista, que visava afirmar um suposto novo e melhor momento, no qual a cultura clássica, predominante na Antiguidade, renasceria em oposição a uma Idade do meio, entre estes dois períodos de ouro, de onde essa, supostamente desaparecera, formando a famosa divisão tripartida de Antiguidade, Idade Média e Modernidade.

Nesta obra, o autor, critica tal divisão, ressaltando que essas convenções não podem ser levadas ao pé da letra. Amalvi também destaca, assim como Pernoud, a dualidade entre o mito depreciativo e o mito exaltador. Esta oposição entre o humanista depreciador e o romântico exaltador, desemboca nas a narrativas dos padres contra os hussardos da República Francesa no século XIX. E hoje em dia, sendo a Idade Média extremamente importante na cultura popular, as visões presentes no senso comum sobre esta, geralmente são também herdeiras destas duas visões deturpadas, hora exaltando, hora depreciando (AMALVI, 2017).

Geoffrey Barraclough (1908 -1984)

Cruzando agora o canal da mancha, comentaremos o trabalho de um historiador de tradição inglesa, Geoffrey Barraclough, grande medievalista e germanista, professor da universidade de Liverpool e escritor do livro *Europa: uma revisão Histórica*, que conta com seis capítulos (do total de 15) dedicados à Idade Média. Aqui, analisamos o capítulo “Medievo: Reflexões obre História Medieval e a expressão “Idade Média”.

Barraclough, assim como os dois autores antes discutidos, critica a divisão tripartida já elencada (Antigo/Moderno e “Idade do meio”), atribuída pelo autor a Cellarius, que situa a Idade Média como um período de declínio, barbárie, ignorância e intolerância. Esta noção ficou tão arraigada que medieval se tornara sinônimo de algo ruim, atrasado, cruel e, por isso, na prática, uma ofensa. Para ilustrar, tomemos como exemplo nesta publicação da jornalista Juliana Kataoka (figura 01):

Figura 01: Publicação sobre a Idade Média



Fonte: Kataoka (2019)

Ao estudar o medievo na cultura popular, o pesquisador Paul Stutervant (2018), constatou um dado bastante interessante a respeito da adjetivação da Idade Média. Em sua pesquisa de campo, que investigava como estudantes universitários percebiam a Idade Média, foi percebido que medievalidade era quantificada, algo poderia ser mais ou menos medieval.

A principal novidade em relação aos autores anteriores é a crítica bastante arraigada em relação à cronologia. O Barraclough (1964) acha extremamente arbitrário e, de certa forma, sem sentido, classificar como medieval ou como moderno, momentos tão próximos no tempo, defendendo que todas as épocas são épocas de transição, e que os marcos históricos não são rupturas em si mesmos. Assim, não podemos classificar como simplesmente “medieval” um período de quase mil anos, uma vez que o homem do ano 1000 é completamente diferente do homem de 1300. O autor ainda afirma, que as subdivisões que utilizamos ao estudar História Medieval, corroboram com sua visão, já que ao recorrermos à ela, estamos entendendo que a Idade Média não é uma unidade, admitindo a sua diversidade.

Além destas críticas, o autor ressalta a importância do período medieval para a formação do ocidente e o erro de querer generalizar para toda a História humana marcos cronológicos relativos à Europa Ocidental. Barraclough admite uma certa continuidade entre o que chamamos de Idade Média e a Idade Moderna, quando questiona o renascimento enquanto ruptura, e convergindo com as interpretações de Le Goff (2015), que foi além, quando defendeu a continuidade até pelo menos o século XVIII.

Jacques Heers (1924 – 2013)

Jacques Heers foi um célebre medievalista da Universidade de Paris, autor de diversos livros, entre eles o *História Medieval* (1974) e *Idade Média, uma impostura* (1995), alvo da nossa análise. Extremamente rico e denso, Heers faz

um verdadeiro compêndio de mitos e estereótipos sobre a Idade Média, dividindo-os em quatro grandes partes.

Na primeira, Heers, faz uma exposição interessante sobre a origem dos termos Idade Média e Renascimento, analisando de forma sincrônica, o significado destes termos, e depois, de forma diacrônica, o papel destes ao longo do tempo. Neste livro, o autor afirma que ele não tem o objetivo de exaltar a civilização medieval, citando seus pontos positivos e derrubar os estereótipos negativos, como fez muito bem, Pernoud (HEERS, 1995). Aqui, ele pretende escancará-los de forma com que demonstre, concordando com Amalvi (2017), como a Idade Média em si, não existe, trata-se de uma invenção, uma impostura.

Na segunda e terceira parte, o autor se debruça sobre um dos principais aspectos do estereótipo negativo sobre a Idade Média; a imagem do senhor cruel que, de maneira onipresente, existe para abusar dos servos de todas as formas. Aqui, o professor Heers (1995) argumenta que pensadores iluministas e republicanos, visando construir a imagem da “feudalidade” como algo essencialmente ruim, escreveram exaustivamente sobre estas questões. O autor elenca como exemplos, o romance de Charles Falles *Les droits du seigneur*, que visara opor a nobreza diretamente ao povo; e o livro *Dictionnaire feudalite*, que superestimara as obrigações senhoriais, e as obras do historiador Jules Michelet que apresentara a Idade Média como um período anárquico e oposto da ordem ideal republicana.

Na quarta parte, o Jacques Heers discorre sobre os mitos envolvendo a Igreja Medieval como agente suprema do obscurantismo, que teria supostamente envolvido a Europa nesta noite de mil anos, através da sua inquisição, ou então, das suas superstições. O autor discorre como que por exemplo, a Igreja combatera, na maioria das vezes, tais superstições, inclusive, com a própria inquisição, elencada como maior símbolo do suposto obscurantismo medieval (este que também, tantas vezes, é associado às superstições), pois a Igreja as considerava reminiscências do paganismo, expondo tamanhas contradições.

Jacques Le Goff e a Longa Idade Média

Neste debate, uma revolucionária contribuição foi colocada por Le Goff, historiador francês, expoente da terceira geração dos Analles, que dispensa apresentações. Em seu livro póstumo *A História deve ser dividida em pedaços?*. Nele, Le Goff, apoiando-se nos estudos de Fernand Braudel a respeito da temporalidade, critica a arbitrariedade das cronologias e o conceito de Renascimento (algo morreu para que renasça), da forma que é tradicionalmente colocado na passagem do medievo para a modernidade. É essa suposta passagem, colocada tradicionalmente em 1453 (seja pelo fim da Guerra dos Cem Anos ou pela queda de Constantinopla, na mesma data), que o historiador problematiza.

Segundo Le Goff (2015), assim como é extremamente complexo traçar o fim do mundo antigo e o início do medievo, o que acabou gestando o conceito de Antiguidade Tardia, muito bem edificado por Peter Brown, é também difícil delinear de forma assertiva quando se acaba a Idade Média e se começa a Idade Moderna. Então, apropriando-se da temporalidade Braudeliana, Le Goff sugere interpretarmos esta questão num aspecto de longa duração. Para Le Goff, assim como as estruturas do mundo antigo, como o universalismo do poder imperial e o escravismo, demoraram séculos para ruir, as estruturas do medievo também experimentaram este fenômeno.

Nesse sentido, é bastante complexo falarmos em uma ruptura direta e inexorável, quando estruturas da Sociedade Medieval, tais quais o que Guerreau (2002) chamava de *Dominium e Ecclesia*, só foram experimentar o seu fim no que chamamos de Idade Contemporânea. Tanto o *Dominium*, que caracteriza o senhorio sobre homens e terras, quanto a *Ecclesia*, que representa a Fé verdadeira acima das outras, só irão ser substituídos na França por exemplo, pelas Revoluções Francesa e Industrial. Assim, o modo de produção senhorial baseado em *Dominium* é substituído pelo capitalista, baseado na mais-valia, e a Igreja, enquanto instituição dominante, é substituída pela sociedade secular. Para Le Goff, aquilo que chamamos de Idade Moderna, nada mais é do que um período tardio de uma Longa Idade Média.

Considerações finais

Abordamos aqui aspectos da obra de quatro autores, dialogando também com outros externos, com o objetivo de tentar construir algo em comum. Isto posto, na nossa interpretação, é que precisamos sempre visitar e revisitar a literatura especializada em Idade Média, visando atualizar esta importante discussão. A favor disso, argumenta o sociólogo Pierre Bourdieu (1996) que, apesar dos livros não mudarem, o mundo em volta dele muda. Na mesma linha, Sturtevant (2018), especialista em usos do passado medieval, afirma a respeito deste. Os estudos a respeito do medievalismo/neomedievalismo, no conceito apresentado na introdução, citando os professores, estão cada vez mais crescendo, como constata Guerra (2019, p. 492):

O medievalismo, aqui entendido como a investigação acerca das diferentes formas sob as quais a Idade Média foi apreendida e construída por períodos posteriores, se tornou nos últimos trinta anos um dos ramos que mais crescem dentro dos estudos medievais (GUERRA, 2019, p. 492).

Hoje, no Brasil, por mais que a Idade Média, nos limites cronológicos tradicionais, não englobe a História do Brasil, o professor Franco Júnior, tanto em *Idade Média o Nascimento do Ocidente* (2001), quanto no artigo “Raízes Medievais

do Brasil” (2008), coloca que alguns elementos medievais foram trazidos pelos colonizadores portugueses, como por exemplo, reminiscências de um direito consuetudinário, o sistema de capitanias e até a presença de personagens medievais como Arthur e Carlos Magno no cordel nordestino (FRANCO JÚNIOR, 2001).

A imagem do medieval, aparentemente tão distante, está extremamente arraigada em alguns cenários brasileiros, assim como apresenta o pesquisador De Lima (2019, p. 21):

O crescimento do medievalismo pode ser notado em sites como Cena Medieval, criado em 2015. Ele se define como espaço para centralizar e divulgar informações sobre o meio medieval no Brasil, estando diretamente relacionado a grupos recriacionistas, grupos de luta, artesãos, ferreiros, fabricantes de hidromel e outros grupos ligados direta ou indiretamente ao medievalismo. Em levantamento feito no próprio site é possível identificar que no ano de 2017 ocorreram quarenta e três (43) eventos relacionados ao medieval, e no ano de 2018 ocorreram trinta (30) eventos, entre festas, feiras, banquetes, oficinas de música, torneios, etc. Destarte, somando os eventos nacionais registrados no site para os anos de 2017 e 2018, chegasse ao total de setenta e três (73) eventos, sendo distribuídos por diferentes estados: São Paulo, trinta e quatro (34) eventos; Rio de Janeiro, onze (11) eventos; Paraná, dez (10) eventos; Rio Grande do Sul, nove (9) eventos; Minas Gerais, quatro (4) eventos; Bahia, com dois (2) eventos; e Santa Catarina, Goiás e Distrito Federal, cada um com um (1) evento.

O uso não para por aí, existe ainda o tão comum político, tanto das esquerdas quanto das direitas, sendo que dessas últimas, no caso brasileiro, temos o recente estudo do professor Carlile Júnior (2021). Estes discursos que utilizam a Idade Média, muitas vezes, acabam caindo na dualidade do estereótipo depreciativo ou exaltador exemplificada por Amalvi mais acima, no caso dos Hussardos contra os.

Do primeiro tipo, podemos utilizar como exemplo, a manchete da página 4, já do segundo, a recente fala de Pietra Bertolazzi, comentarista da Jovem Pan, no *podcast* “À Deriva”, em 2020. Segundo esta, a Idade Média trata-se de um período de inspiração, por conta da valorização da moral cristã, que seria imposta a todos, e que sua imagem ruim nada mais é que propaganda iluminista. O comentarista Guga Chacra respondera esta alegação em seu *Twitter*, dizendo que ela seria feliz na Arábia Saudita ou sob o regime do Talibã (ALMEIDA, 2022).

Chacra, em seu comentário, demonstra não apenas crer no estereótipo depreciativo (em oposição ao estereótipo exaltador, colocado por Pietra), mas também um certo grau de preconceito em relação a tais fenômenos do oriente, os associando a intolerância, ao fanatismo e ao “medieval”. Podemos afirmar que, o preconceito em relação à Idade Média, assim como o orientalismo estão relacionados ao desprezo em relação ao “outro”.

Quem retratou brilhantemente como a ideia do “outro” foi se constituindo ao longo da História do ocidente, foi Peter Burke (2017). Ao estudar mais especificamente o caso do orientalismo, o autor observa que a civilização ocidental aparece como uma concepção idealizada e com valores superiores às outras civilizações que devem adequar-se a esta. Este tipo de noção permeia o discurso tanto de idealizadores quanto depreciadores do período medieval, seja ao colocá-lo como período de trevas ou de luz, em oposição a um mundo pós iluminista, que seria também ou de trevas ou de luz.

Nessa moeda com duas faces, em ambos os casos, a civilização ocidental aparece de forma idealizada, só que para os idealizadores do medievo, esta civilização acabou-se com a secularização, e para os depreciadores, começou com o iluminismo. Esta civilização ideal está pronta para civilizar os “outros” que, no caso dos depreciadores, veem no medieval e os exaltadores no não-medieval, isto no próprio presente. Assim, o que é realmente medieval?

Aquilo que pode ou não ser considerado medieval muda conforme tempo e local. Ao realizar uma entrevista com alunos de ensino médio, em Goiânia, os professores Gabriel Barbosa e Andre Silva (2019), colocaram pergunta semelhante, e as respostas dos alunos foram bastante relacionadas ao papel da nobreza e da Igreja; uma visão depreciativa em relação a esta, referências a peste e as guerras, e a predominância de uma visão negativa sobre o período, marcada ainda pelo velho mito da “Idade das Trevas”.

Já Sturtevant (2018), ao fazer pesquisa semelhante na Inglaterra, porém com questões mais abertas e alunos de graduação, percebeu que estes estudantes costumam separar claramente o termo “Idade Média”, que relacionam ao currículo escolar, do termo “Medieval”, que relacionam ao lúdico, ao fantástico, e etc. Grosseiramente, o movimento das cruzadas que estudam na escola, trata-se da “Idade Média”, enquanto assistir o filme “A Cruzada”, de Ridley Scott, é presenciar o “Medieval”:

A atualidade da Idade Média é esta: saber que nada poder fazer, exceto procurar Deus lá onde ele não se encontra [...] A idade Média é “atual” porque é passado: mas passado enquanto elemento que se ligou a nossa história de maneira definitiva, para sempre, e que obriga a ter em conta um grande complexo de respostas que o homem já deu e das quais não pode esquecer-se, mesmo que tenha verificado a sua inadequação. A única seroa abolir a História (CAPITANI, 1979. p. 276 apud STURTEVANT, 2018, p. 276).

Sabemos que a História não pode ser perfeitamente reconstituída, mas como esta questão se mostra cada vez mais importante nos dias de hoje, compreendemos como fundamental que os historiadores venham a (e que veículos nos deem espaço para) tomar conta do processo de formação de consciência histórica, seja investigando, publicando, ensinando ou fazendo História Pública.

Cumprindo com o horizonte de Marc Bloch, conforme indicado na introdução, com um maior rigor teórico-metodológico e fugindo de preconceitos, depreciadores ou exaltadores, de modo que, em nome de um exercício tanto didático quanto cidadão, de compreensão da alteridade, devemos buscar compreender a Idade Média com seus próprios olhos, como finaliza o professor Franco Júnior (2001).

Referências

ALMEIDA, Luiz Fábio. Jornalista da GloboNews dispara contra comentarista da Jovem Pan após polêmica. **RD1**. 11 out. 2022. Disponível: <https://rd1.com.br/jornalista-da-globonews-dispara-contr-comentarista-da-jovem-pan-apos-polêmica/>. Acessado em: 14 nov. 2022.

AMALVI, Christian. “Idade Média”. In: LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude (Orgs.). **Dicionário Analítico do Ocidente Medieval**. Vol. I. São Paulo: Editora Unesp, 2017. p. 746.

BARBOSA, Gabriel Furtado; SILVA, André Costa Acirole. **A Idade Média foi a idade das trevas?** uma análise acerca das concepções sobre Idade Média entre discentes e livros didáticos de escolas do ensino médio de Goiânia. s/d. 2019.

BARRACLOUGH, Geoffrey. **Europa: uma revisão histórica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1964.

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 229-253

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

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: o uso de imagens como evidência histórica**. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

BURKE, Peter. **A escola dos Annales (1929-1989)**. São Paulo: Editora Unesp, 1997.

LIMA, Douglas Mota Xavier de. O MEDIEVALISMO NO BRASIL E O SEU POTENCIAL PEDAGÓGICO. In: BUENO, André et al. **APRENDENDO HISTÓRIA: ensino & medievo**. União da Vitória: Edições Especiais Sobre Ontens, 2019. p. 19-26. Disponível em: <http://revistasobreontens.blogspot.com/p/livros.html>. Acesso em: 10 dez. 2022.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. **A Idade Média: nascimento do Ocidente**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

GUERREAU, Alain. “Feudalismo”. In: LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude (Orgs.). **Dicionário Analítico do Ocidente Medieval**. Vol. I. São

Paulo: Editora Unesp, 2017. p. 746.

GUERRA, Luiz Felipe Anchieta; TEMPONI, Eduarda Moysés. **Medievalismo**: uma breve introdução. *Temporalidades*, v. 11, n. 3, p. 492-496, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/view/15852>.

HEERS, Jacques. **História medieval**. São Paulo: Difel, 1974.

HEERS, Jacques. **La invención de la Edad Media**. Barcelona: Crítica, 1995.

KATAOKA, Juliana. Sete notícias que mostram que estamos voltando pra Idade Média. **UOL**. 2019. Disponível em: <https://quicando.blogosfera.uol.com.br/2019/11/14/sete-noticias-que-mostram-que-estamos-voltando-para-idade-media/>. Acesso em 12/11/2022

LE GOFF, Jacques. **A história deve ser dividida em pedaços**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. São Paulo: Editora Unicamp, 1996.

PERNOUD, Régine. **O mito da Idade Média**. 2. ed. Lisboa: Europa-América, 1997.

STURTEVANT, Paul B. **A Idade Média na imaginação Popular**. Rio de Janeiro: Ubook, 2018.

SONS E IMAGENS DA MORTE: AS PROCISSÕES DE CINZA, DOS PASSOS, DO ENTERRO DO SENHOR E DOS OSSOS NA CIDADE DA BAHIA NOS SÉCULOS XVII E XVIII¹

Luciana Onety da Gama Sobral²

Introdução

As festas são eventos ricos em valores simbólicos que permitem compreender as sensibilidades e linguagens cotidianas diluídas no tempo. No caso da cultura política e religiosa do Antigo Regime, as festas exerceram importante papel de estruturação social e consolidação dos instrumentos de poder, “mostrando como as representações e os símbolos oferecem novas perspectivas de leitura dos processos sociais e políticos” (SOUZA, 2001, p. 185). Diversos estudos vêm ampliando o entendimento da importância das festas de cunho oficial e religioso, especialmente durante os séculos XVII e XVIII, em Portugal e no Brasil (JANCSÓ; KANTOR, 2001; CURTO, 1987; DEL PRIORE, 1994; TINHORÃO, 2000). As comemorações oficiais objetivavam consolidar o poder real mantendo viva a imagem do monarca e de sua corte, bem como, demonstrar toda a opulência dos grupos dominantes da sociedade. Por outro lado, as festas religiosas exerciam função disciplinadora, tornando o calendário litúrgico um indispensável instrumento de controle social (FURTADO, 1997). Elas cumpriam funções próprias à Igreja, mas também reforçavam e consagravam os fatos relacionados ao cotidiano da vida familiar monárquica, como nascimentos, casamentos, coroações, aniversários e mortes além de serem importantes veículos da propaganda tridentina junto ao laicato. A Cidade da Bahia desde cedo assistiu a um tipo especial de festa: as procissões (SCHWARTZ, 2008).

A tradição de se realizar procissões chegou ao Brasil com os primeiros colonos. O jesuíta Manoel da Nóbrega relatou ao provincial Simão Rodrigues, em carta de 9 de agosto de 1549, a realização de pelo menos duas importantes

1 Esse artigo foi modificado, extraído da dissertação de mestrado intitulada **A morte como escola: a presença da pedagogia de bem morrer na Cidade da Bahia (ca. 1640-1759)**, no PPGH-UFBA, defendida em 2014 sob a orientação do prof. dr. George Evergton Salles Souza.

2 Mestre em História Social pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Doutoranda do PPGH-UFBA. Coordenadora e professora de cursos de licenciatura no Centro Universitário Jorge Amado – UNIJORGE.

procissões desde a sua chegada no final de abril do mesmo ano. A de *Corpus Christi* em 20 de junho de 1549, portanto, menos de dois meses do desembarque e outra, a do Anjo Custódio de Portugal, ocorrida em 21 de julho. Sobre essas festas religiosas, Nóbrega registrou que a do Anjo atraiu inúmeros naturais da terra que ficaram espantados diante da missa cantada e do som das trombetas, no que os inacianos aproveitaram para batizar muitos indígenas. Quanto à celebração de *Corpus Christi* deu-se de forma “muy solemne, em que jugou toda a artelharia que estava na cerca, as ruas muito enrramadas, ouve danças e invenções *à maneira de Portugal*” (grifo nosso) (LEITE, 1955, p. 41). As duas procissões relatadas por Nóbrega eram obrigatórias, chamadas de Ordinárias ou Reais, custeadas pelas câmaras municipais locais que tinham a obrigação de organizá-las anualmente, sempre tendo como paradigma o modelo português (MENDES, 2011). Outras procissões eram financiadas por irmandades e ordens terceiras, feitas sempre sob intenso aparato teatral bem ao estilo barroco, envolviam centenas de participantes e enormes gastos

Em todas essas festividades, as missas solenes seguidas de procissões, constituíam os aspectos mais aparatosos, exigindo a presença das irmandades “incorporadas”, ou seja, revestidas de suas opas e insígnias de estado. Os gastos mais pesados advinham do pagamento da música e da sermonística, essenciais à complementação do espetáculo visual das cerimônias litúrgicas, reforçando o sentido de teatralidade global, próprio da época barroca (OLIVEIRA, 2003, p. 169).

As procissões mais concorridas eram aquelas que lembravam o martírio e morte sacrificial de Cristo no período litúrgico que incluía a quaresma, o tríduo pascal e domingo de Páscoa. Sendo o catolicismo a religião da celebração da morte por excelência, nascido sob a chancela da paixão de Cristo que viria a ser um fator da maior relevância na estruturação da identidade cristã no decorrer dos séculos, o sofrimento de Jesus tornou-se um modelo exemplar e pedagógico de bem morrer: “O relato em torno da paixão de Cristo tornou-se paradigma de uma morte santa” (CYMBALISTA, 2011, p. 31). Segundo Kátia Mattoso, a religiosidade baiana popular (e brasileira de um modo geral) não fugiu à regra e encontrava mais afinidade nos relatos e exposições relacionados ao martírio de Cristo do que à sua vitória sobre a morte e ascensão celestial: “a religião do povo era mais uma religião da paixão que de ressurreição. Ela se manifestava melhor numa procissão do Senhor Morto que no Triunfo Eucarístico” (MATTOSO, 1992, p. 317).

As procissões que evocavam os passos do sacrifício do Senhor, seu sofrimento e de Nossa Senhora, transformaram-se em oportunidades das mais valiosas para a doutrinação e conversão de uma enorme gama de fiéis, fossem os que participavam ativamente na realização do cortejo ou aqueles que apenas assistissem e/ou acompanhassem sua passagem. As irmandades e ordens terceiras

detinham a função e o privilégio de levar a toda a comunidade de fiéis, na forma de encenações, as lições que a Igreja objetivava inculcar.

Na Bahia, durante os séculos XVII e XVIII, os terceiros franciscanos eram responsáveis pela celebração da Procissão da quarta-feira de Cinza ou da Penitência. A Ordem Terceira de Nossa Senhora do Monte do Carmo organizava a Procissão dos Passos na segunda sexta-feira da Quaresma e a Procissão do Enterro do Senhor nas tardes da sexta-feira da Paixão. Essas eram procissões marcantes no orbe religioso e tinham como principal motivação a memória da morte de Cristo. Acrescente-se a essas, a Procissão dos Ossos dos Condenados sob os auspícios dos irmãos da Santa Casa da Misericórdia da Bahia.

Sons e iconografia da morte nas ruas da cidade do Salvador

A *Procissão de Cinza ou da Penitência* ocorria logo após os festejos carnavalescos, abrindo um período que deveria ser dedicado a expurgar todos os excessos praticados durante a folia momesca através de atos de penitência e meditação espiritual. O objetivo maior da procissão era penitencial. Ficava a cargo da Ordem Terceira de São Francisco e consta que tenha saído pela primeira vez em 17 de fevereiro de 1649, ano em que se comemorava o centenário de fundação da Cidade da Bahia (GARCEZ, 2007). Figurava como uma das mais concorridas procissões baianas e de Portugal, contando com centenas de partícipes que executavam papéis previamente determinados no cortejo processional. La Barbinais assistiu curioso à procissão de Cinza realizada em 2 de março de 1717 e relatou o que viu

Duzentos homens vestidos de branco, e de cara tapada, abriram desordenadamente o préstito disciplinando os ombros com tanta violência, que o sangue lhes espirrava de todos os lados. [...]. Após estes flagellantes vinha outra espécie de loucos: traziam estas várias espadas amarradas junctas, em forma de coroa, cujas pontas apoiavam sobre o rosto magro. Arrastavam outros correntes muito pesadas, andando de costas com os braços estirados e amarrados a umas peças de madeira, em forma de cruz. Cada qual inventara a sua penitência. Um phantasma, que representava a Morte, armado de matraca, precedia Adão e Eva, entre os quaes estavam a Árvore e a fructa fatal, que Eva quiz comer (grifo nosso).

Quase cinquenta anos depois, Frei Jaboatão de Santa Maria no *Novo Orbe Seráfico*, também registrou peculiaridades da procissão, como o recurso à caracterização e memória da morte

Segue-se logo a figura da morte, com as insígnias da brevidade da vida, e depois a Santa Cruz com as armas da Ordem Serafica, acompanhada de dous anjos com brandões nas mãos. Seguem-se mais sette figuras, vestidas de sacco penitente, com insígnias nas mãos, que declaram as virtudes,

que representação, como são a penitencia, confissão, contrição, satisfação, obediência, memória da morte e desprezo do mundo (grifo nosso) (JABOATÃO, 1859, p. 307-308).

Para La Barbinais a celebração pareceu algo estranho, um cortejo lúgubre, desordenado, uma verdadeira procissão de “*loucos*” que se mutilavam num teatro dos absurdos. Desconsiderou o cronista o valor dado à época à mortificação da carne, prática comum entre religiosos ascetas. Por outro lado, frei Jaboatão, como homem religioso, buscou descrever a procissão de Cinza detalhando sua riqueza material e simbólica, bem como, o significado dos diversos personagens à luz da novela bíblica. No entanto, um detalhe observado por ambos chama atenção: a morte personificada. O viajante francês fala de um personagem vestido de fantasma representando a morte, empunhando uma matraca, precedendo os personagens de Adão e Eva.

A matraca vista por Barbinais é um instrumento de percussão muito antigo, normalmente feito a partir da junção de placas de madeira atadas a uma base maior que ao baterem emite um barulho muito alto. Utilizada há séculos para despertar a atenção das pessoas, conforme determinado pelo III Concílio de Latrão (5-19 de março de 1179), presidido por Alexandre III, que tornou obrigatório a todos os leprosos que portassem o objeto a fim de anunciarem sua presença (LE GOFF, 1984). A Igreja Católica proibiu o uso de sinos durante o Tríduo Pascal (quinta-feira da Ceia, sexta-feira da Paixão e Sábado de Aleluia), mas autorizou o uso de matracas que passaram a figurar como os sinos do período. Segundo um ofício da Semana Santa publicado no século XVII, os sinos representariam os apóstolos e pelo fato deles terem permanecido mudos durante o julgamento de Cristo, não se manifestando em sua defesa, os sinos também deveriam ser silenciados durante esses dias santificados. Já a adoção da matraca, lembraria aos homens o exemplo de humildade de Cristo que ao morrer numa cruz de madeira, trouxe redenção a toda a humanidade. Dessa forma, estabelecia-se a relação entre a madeira da matraca e a da cruz do Redentor (CIGONGNÉ, 1680).

Frei Jaboatão descreveu o personagem-morte carregando as insígnias que o caracterizariam e que outro personagem vestido de roupa de saco penitente faria o mesmo mais adiante na procissão. João da Silva Campos encontrou importante manuscrito intitulado *Pauta da Procissão de Penitência, que faz a V^o. O. 3^a de N. S. P. Francisco em quarta-feira de Cinza: 13 de fevereiro de 1861*. Esse pequeno folheto de apenas dez páginas pormenoriza detalhes da procissão que demonstram que, mesmo após quase cem anos, os elementos figurativos da procissão se mantinham, tal qual relatado por frei Jaboatão “A memória da morte vestida de saial, ou de instrumento de penitência, leva na mão direita uma salva com cinza, e na esquerda uma caveira com a letra que diz: *Memoria mortis*” (grifo nosso)

(apud CAMPOS, 2001, p. 68).

O excerto permite vislumbrar um dos pontos altos do cortejo, a passagem do personagem que resumia a ideia geral da procissão pois portava na mão direita uma bandeja com cinzas e na outra uma caveira com letreiro, associando os emblemas ao motivo que justificava todo o aparato: a lembrança da morte exemplar de Cristo, um modelo a ser seguido por toda a comunidade cristã.

Vários outros elementos da Procissão de Cinza aludem à memória da morte e à aplicação da justiça divina como pagamento pela veleidade humana: as figuras de Adão e Eva expulsos do paraíso terreal após cometerem o pecado original, seguidos de um querubim (segunda maior hierarquia entre os anjos) portando uma espada de fogo. Imagens emblemáticas para um público majoritariamente cristão, mas cujas atitudes nem sempre estavam de acordo com os preceitos divinos, cabendo à Igreja trazer ao juízo e arrependimento esses fiéis de volta ao rebanho de Deus, através da pedagogia visual.

A segunda parte da procissão era constituída por uma sequência de andores ricamente ornados trazendo imagens de santos, algumas com ouro e diamantes. Segundo Ana Palmira Casimiro, a procissão baiana tinha um total de vinte e cinco imagens, a maior quantidade encontrada entre as ordens terceiras franciscanas no Brasil (CASIMIRO, 2012). Os Terceiros Carmelitas eram responsáveis pela principal *Procissão dos Passos* realizada na Bahia. O cortejo era de responsabilidade da Irmandade do Senhor Bom Jesus dos Santos Passos e Vera Cruz ereta nas dependências da Ordem Terceira do Carmo. O evento saía às ruas nas segundas sextas-feiras da Quaresma, mas tinha início na véspera com a transladação da imagem do Senhor da Igreja do Carmo para a Sé.

Os “*passos*”, estações ou mistérios referiam-se aos eventos finais da vida de Cristo, sua prisão pelos romanos, interrogatório, tortura, julgamento perante Pôncio Pilatos, *Via Crucis*, execução e sepultamento. A Companhia de Jesus transformou os passos de Cristo em representações teatrais dedicadas à conversão e um inaciano destacou-se na sistematização naturalística dos cenários utilizados, o alemão Franz (Franciscus) Lang (1645-1725) (LANG, 1727). Outro jesuíta, o italiano Andrea Pozzo (1642-1709) foi considerado o mestre da cenografia barroca, um gênio da concepção ilusionista aplicada à pintura, arquitetura e ao teatro, seguido por artistas de toda a Europa e Oriente (MIRANDA, 2006, p. 391-409). Tanto Pozzo quanto Lang dissertaram sobre a importância da composição do lugar no teatro barroco, estimulando a ornamentação de composição efêmera nas procissões, especialmente na dos Passos. Suas obras estimulavam “deliberadamente efeitos cênicos e endossava as artes que falavam aos olhos e ouvidos e, simultaneamente à mente e aos sentidos”, tornando assim, o teatro jesuítico, uma arma de persuasão (FLEXOR, 2003). Sua influência não

se limitou aos jesuítas, o que se deduz dos esforços empreendidos pelas irmandades responsáveis pela Procissão dos Passos no sentido de tornar a ocasião um grande espetáculo nos moldes ensinados pelos teóricos inacianos.

A passagem do conjunto processional objetivava levar os participantes às lágrimas, devido ao efeito visual e apelo emocional que sensibilizava até os corações mais empedernidos

Catholicos [...]. Sigamos com gemidos do coração & com lagrimas nos olhos os passos deste Capitaõ victorioso, pois a todos nos leva ao hombro, quando nelle leva hum tam desmedido lenho, para assim publicar o primeiro final, que vay dando a fineza de seu grande affecto (DA GAMA, 1708, p. 445).

O público como um todo, conscientemente ou não, era inserido no espetáculo na qualidade de figurante, pois a ideia primordial era reconstruir em detalhes a trajetória de Cristo durante a Via Sacra, transformando as ruas da Cidade da Bahia em uma nova Jerusalém, envolvendo a todos nos eventos daquele dia trágico que culminaram com a morte do Senhor

Sigamos nós também os seus passos, sentidos, & compadecidos de suas ancias; acõpanhemos todos ao Redemptor de nossas almas, que o levaõ a morrer arrastando por nossas culpas, & se com estas lhe ocasionamos a morte (DA GAMA, 1708, p. 454).

Os locais escolhidos para marcar os passos deveriam sinalizar onde o cortejo processional deveria parar para fazer orações, refletindo entre um ponto e outro sobre o significado e importância desses gestos. Esses locais recebiam estampas com pinturas representando momentos marcantes das últimas horas de vida de Cristo. Com o tempo, as pinturas foram substituídas por cruzes.

A encenação contava com dois pontos altos: a aparição de Verônica (GOUVEA, 1726) e o tão esperado encontro entre Jesus e sua Mãe, que deveria ser encenado em local estratégico onde se montara previamente uma tribuna para o Sermão do Encontro (CAMPOS, 2001), encarregado a um hábil sermão, especialista em “*provocar as lágrimas dos fiéis*” (CASTRO, 2000). Nesse sermão, o ponto fulcral era levar o ouvinte a elaborar mentalmente a cena do encontro de Maria com seu Filho na Via Sacra, vivenciando toda a angústia daquele momento. Ela, dilacerada de dor diante do sofrimento do Filho e Ele, resignado diante de seu destino certo, uma morte terrível, impotente perante a dor de sua Mãe. A angústia de um, refletida na face do outro, formando um único e contínuo quadro de sofrimento

A Mãe não via mais que lastimas no Filho, o Filho não via mais que penas na Mãe. Os suspiros da Mãe penetravaõ o coração do Filho, os ays do Filho feriaõ o peyto da Mãe. A Mãe com as lagrimas dos olhos lavava

o sangue do Filho, o Filho lavado em sangue motivava mais lágrimas na Mãe (GOUVEA, 1726, p. 210).

As informações chegavam de todos os lados, aguçando os sentidos visual, auditivo e tátil. O aprendizado deveria ser o mais completo possível visando uma maior eficácia. As imagens que corriam as ruas da Cidade da Bahia nas procissões religiosas eram poderosas ferramentas de doutrinação. Eram para serem vistas e até tocadas, o objetivo era que “*falassem*” aos corações dos cristãos, convencendo-os a formularem mudanças em suas atitudes pecaminosas. Maria Helena Ochi Flexor afirmou que o teatro barroco presente nas procissões religiosas baianas “desenvolveu o que poderia chamar de estética da sedução, brincando com a energia do imaginário coletivo” (FLEXOR, 2003, p. 525).

Outra procissão que se destacava pela ênfase aos elementos da morte era a do *Enterro do Senhor ou do Senhor Morto* (nome dado em Recife), que fechava com maestria a pedagogia tanatológica do período quaresmal pelas ruas da Cidade da Bahia. Suas origens remontam ao século XII no Convento de Vilar de Frades no Bispado de Braga em Portugal. Apesar de não constar dos livros litúrgicos tridentinos, nunca foi proibida pela Igreja por ser procissão que atendia a funções pias e devotas (CASTAGNA, 2001, p. 827-856). Na Bahia, a primeira notícia que se tem dessa procissão foi relatada por Fernão Cardim na celebração de 30 de março de 1584 no Colégio dos Jesuítas. Outras ordens realizavam a procissão, chegando João da Silva Campos a afirmar que “Em todas as igrejas onde se efetuam os atos da Semana Santa, faz-se a procissão do Enterro”, porém, a mais tradicional e concorrida até o final do século XIX era a da Ordem Terceira do Carmo devido a seu riquíssimo aparato, no qual os carmelitas se especializaram no decorrer dos anos (CARDIM, 1980, p. 159).

A Procissão do Enterro era, basicamente, um préstito de enterramento com todas as exéquias que se prestava a um morto ilustre. Rememorava o sepultamento de Cristo, desde o descimento da cruz até a deposição de seu corpo no túmulo, substituído pelo esquife da ordem ou irmandade que a realizava. Normalmente, a imagem do Senhor morto era deixada exposta por todo o dia para visitação e veneração dos fiéis que acorriam em grande número. Antes de sair às ruas, ouvia-se o Sermão do Enterro e ao final do cortejo, após deposição do corpo, pronunciava-se o Sermão das Lágrimas de Nossa Senhora ou da Soledade. Tinha início às quatro horas da tarde das sextas-feiras da Paixão, levando oito andores com imagens devotas, sendo o primeiro com uma cruz, os cinco seguintes com santos da ordem, o penúltimo com a imagem de Cristo crucificado e o último a da Virgem Santíssima Soledade “ao pé da cruz com o Santo Sudário nas mãos” (CAMPOS, 2001, p. 274).

A ordem de precedência deveria ser seguida à risca pois demarcava o

espaço ocupado pelo sujeito na comunidade de fiéis na qual se inseria. Não era apenas uma questão de privilégio adquirido, mas de manutenção do *status quo* dentro de uma ordem religiosa hierarquizada e que refletia os valores da época. Desta forma, delegava-se aos irmãos terceiros mais importantes, por ordem de cargo ocupado no passado e no presente, uma posição de destaque em meio à procissão. No trecho mais importante do cortejo, carregando o esquife contendo o corpo do Senhor Morto, sob o pálio, ficavam os irmãos sacerdotes, que, com as cabeças cobertas em sinal de humildade e devidamente vestidos com os paramentos litúrgicos que os diferenciavam dos demais, detinham o posto mais cobiçado da procissão. Na ausência de irmãos sacerdotes suficientes para tal obrigação, cedia-se lugar aos irmãos seculares que já tinham ocupado lugar de destaque na mesa da ordem terceira e que fossem “*homens de boa qualidade*”, valor que se auferia pela procedência étnica, social e econômica do indivíduo.

Em sequência, apresentava-se o andor de Nossa Senhora da Soledade, transpassada pelo dor da perda do filho e teatralmente posicionada aos pés da cruz segurando o Santo Sudário. Todo o recurso cênico da procissão visava comover a plateia e compungir-lhe ao arrependimento pelos pecados cometidos. Em 1718, o padre Ângelo dos Reis, da Companhia de Jesus, recitou o *Sermão da Soledade da Mãe de Deus* na Sé da Bahia. A ênfase na dor de Maria percorre toda a prédica, sugerindo que esta foi igual a do Filho, uma vez que estes seriam como uma só pessoa, ligados pelos sagrados laços filiais, constituindo-se num jogo de espelhos: “a Mãe, & o Filho no tempo da Payxão erão como dous espelhos [...] foy tão grãde a dor na Senhora pela morte, & ausencia de seu Filho, que de pura dor esteve enterrada viva cõ elle no mesmo Sepulchro, & todo o tempo, que nelle esteve sepultado” (REIS, 1719, p. 15, 24).

O sermão em vários momentos remete aos elementos apresentados durante a Procissão do Enterro: o esquife contendo o corpo de Cristo, a cruz onde Maria colocava-se aos pés do Filho morto, o Santo Sudário que ela carregava nas mãos (ALVES, 1962). Nesse respeito, a reprodução do Santo Sudário aparece como um elemento fundamental para a disciplina visual de todos os envolvidos na procissão, pois ele serviria como uma tela, um retrato da dor e sofrimento de Cristo morto, indelevelmente impressos para a memória das gerações posteriores. Mas, o apelo visual não terminava ali. Dramatizando ainda mais o evento, tendo o esquife com o corpo de Cristo deposto, o sermonista passava a admoestar a plateia de fiéis, levando-os a visualizarem, com literalidade, o alto preço pago por Cristo pelo pecado do mundo, na forma de chagas, pústulas e sangue. Ao cristão cabia aproveitar aquela oportunidade para rever suas ações diante de Deus, corrigindo-se e sendo abençoado por isso ou manter-se no pecado e daí à condição de amaldiçoado “*Catholicos, este he o Filho de Deos, que hoje se parte*

deste mundo, & se vem despedir de vòs, & arguir a vossa ingratidão. Ouvi o que daqui vos falla, & imprimi nos coraçõens as suas vozes. Vè, Catholico, o estado, a que me chegarão as tuas culpas” (REIS, 1719, p. 36, grifo nosso). Reforçava-se com esse discurso, a culpabilização individual, ainda que a disciplina fosse coletiva, mas sua aplicabilidade era personalíssima, bem como, as conseqüências advindas do posicionamento adotado pelo fiel.

Finalizando o rol de procissões que contribuía para a manutenção da memória da morte, tem-se a *Procissão dos Ossos dos condenados*, a cargo dos irmãos da Santa Casa de Misericórdia. Realizada em 01 de novembro, não fazia parte do quadro de procissões do período quaresmal. Tinha por finalidade recolher anualmente os ossos de condenados à pena capital na forca por “morte natural na forca para sempre” que, segundo as leis reinóis, deveriam ficar insepultos (ORDENAÇÕES FILIPINAS, 1830).

O cerimonial tinha início após o meio-dia do Dia de Finados com os sinos das igrejas e capelas dobrando ao mesmo tempo, tornando o momento lúgubre e assustador (DA VIDE, 2007, p. 827). Ao entardecer, as portas da Misericórdia se abriam e o préstito ganhava as ruas, tendo à frente um homem vestido de hábito azul tangendo um pequeno sino, convocando todos para acompanharem a procissão. Em meio aos irmãos, iam duas tumbas cobertas com pano negro e cruz bordada, que acondicionariam os ossos dos condenados quando o préstito chegasse ao local da execução (CAMPOS, 2001, p. 185). Uma vez recolhidos, os restos mortais eram levados à capela da Santa Casa e depositados no centro da nave. Ouvia-se então o Sermão dos Ossos pela boca de orador influente e no dia seguinte, após encomendação e ofício dos defuntos, procedia-se ao sepultamento no cemitério da Instituição. O célebre padre Antônio Vieira foi convidado a proferir um sermão desse tipo na Igreja da Misericórdia da Bahia em 1637, onde enfatizou que “enterrar os defuntos he absolutamente obra de misericordia; mas enterrar defuntos enforcados como estes eraõ [...] não só he misericordia de qualquer modo, mas misericordia, & verdade [...]” (VIEIRA, 1682, p. 402-427).

Todo o ato era voltado para demonstrar a piedade dos confrades para com os despojos dos condenados com uma enorme carga pedagógica nessa ação. A morte na forca tinha duplo objetivo: punir e amedrontar. Aplacava o anseio coletivo por justiça e reforçava o papel disciplinador do Estado, exercendo uma “*função pedagógica*” e coercitiva sobre a população que deveria, após presenciar a aplicação da pena, se sentir compelida a subserviência (MONTAGNOLI; COSTA, 2012). Portanto, não bastava condenar o indivíduo à morte, era necessário que sua morte fosse ignominiosa e seu corpo, objeto de opróbrio público, profanado por animais e vermes e sua atitude infame fixada na memória da comunidade. Esse era o aviltamento máximo que poderia sobrevir a um morto independente

de época e lugar. As ações torpes praticadas em vida pelo criminoso deveriam ser refutadas, visando um bem maior: a ordem social e o respeito às hierarquias. Se a morte de Cristo era um modelo desejável, a morte na forca “para sempre” deveria ser evitada a qualquer custo pois “Todo o homem, que acaba a vida, pendurado de hu páo he maldito” (VIEIRA, 1682, p. 420). Essa era uma ocasião importante para manter viva a memória da morte, especialmente a do tipo indesejável, uma morte que espelhava a justiça divina, aplicada por autoridades seculares, fruto de ações vis do condenado (isso sem considerar os inocentes que terminaram por ser supliciados injustamente), que trazia desonra a família e amigos e que só pela graça de Deus e piedade alheia poderia ser corrigida.

Considerações finais

As procissões de Cinza, dos Passos e do Enterro dramatizavam os momentos finais da vida e morte de Cristo com enorme realismo e teatralização impecável para chamar a atenção para um modelo de existência e morte santas e dignificantes que deveriam ser seguidas de perto. Eram procissões que remetiam ao culto da memória da morte, porém, com signos antagônicos, que quando amalgamadas aos sermões, formavam um todo disciplinador que visava atingir diretamente os corações, aguçando as sensibilidades através dos sentidos: visão, tato, audição e até pelo olfato (lembrando que os corpos dos condenados ficavam meses apodrecendo ao relento, emanando odores terríveis).

Não havia meio termo, a religiosidade barroca talhada nos moldes da igreja combatente e missionária tridentina era marcada pela dicotomia: branco ou negro, pecador ou santo, salvação ou aniquilação, céu ou inferno, vida ou morte. Toda a pedagogia era no sentido de forçar uma tomada de posição favorável à aceitação das normas religiosas, na perspectiva de enquadramento dentro dos moldes da fé católica visando salvação da alma e vitória sobre a morte eterna. Buscava-se tocar no âmago da sensibilidade religiosa que deveria estar constantemente exposta tal qual um nervo, sensível e doloroso.

Referências e fontes históricas

ALVES, Marieta. **Mestres ourives de ouro e prata da Bahia**. Museu do Estado da Bahia, n. 16, Bahia/Salvador, 1962.

CARDIM, Fernão. **Tratados da terra e gente do Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo/EDUSP, 1980.

CASIMIRO, Ana Palmira B. S. **A procissão de cinza dos terceiros franciscanos da Bahia: uma expressão religiosa, pedagógica e barroca no mundo colonial**. Campinas/SP: Librum, Navegando, 2012.

CASTAGNA, Paulo. A procissão do enterro: uma cerimônia pré-tridentina na América Portuguesa. In: JANCSÓ, István e KANTOR, Íris (Org.). **Festa: cultura e sociabilidade na América Portuguesa**. São Paulo: Hucitec, Ed. da USP, Fapesp e Imprensa Oficial, 2001.

CASTRO, Maria de Fátima. Devoções ligadas à igreja da Misericórdia e Sé Primaz de Braga. Documentação exemplificativa. **Via Spiritus: Revista de História da espiritualidade e do sentimento religioso**. Porto: CITCEM- Centro de Investigação transdisciplinar “Cultura, espaço e memória”, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, ano 7 (2000), pp. 163-201.

CIGONGNÉ, Fr. Daniel de. **L’Office de la Semaine Sainte, selon le Messel et Breviaire Romain avec la Concordance du Messel, et Breviaire de Paris**. Paris, Par la Compagnie des Libraires associez au Livre de la Semaine Sainte, 1680.

CURTO, Diogo Ramada. Ritos e cerimônias da monarquia em Portugal (séculos XVI a XVIII). In: BETHENCOURT, Francisco e CURTO, Diogo Ramada (Org.). **A memória da nação**. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1987.

CYMBALISTA, Renato. **Sangue, ossos e terras: os mortos e a ocupação do território luso-brasileiro – séculos XVI e XVII**. São Paulo: Alameda, 2011.

DA GAMA, P. Simão. **Sermam dos Passos de Christo Nosso Redemptor, pregado na Igreja de Sam Roque da Companhia de Jesus no anno de 1687**. In: Sermoens de varias celebridades que pregou o P. Simam da Gama da Companhia de Jesus. Sermão n. XVI, Parte II, Lisboa, Oficina de Valentim da Costa Deslandes, 1708.

DA VIDE, Sebastião Monteiro. **Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia/feitas e ordenadas pelo ilustríssimo e reverendíssimo D. Sebastião Monteiro da Vide**. Ed. *Facsimile* da edição de 1853. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2007.

DEL PRIORE, Mary. **Festas e utopias no Brasil colonial**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

FLEXOR, Maria Helena O. Procissões na Bahia: Teatro barroco a céu aberto. **Barroco: Actas do II Congresso Internacional**. Porto, Universidade do Porto. Faculdade de Letras. Departamento de Ciências e Técnicas do Patrimônio, 2003.

FURTADO, Júnia F. Desfilar: a procissão barroca. **Revista Brasileira de História**, v. 17, n. 33, São Paulo, 1997.

GARCEZ, Angelina N. R. **Ordem Terceira de São Francisco de Assis da Bahia**. Salvador: EDUFBA, 2007.

JABOATÃO, Frei Antonio de Santa Maria. **Novo Orbe Seráfico ou Chronica dos frades menores da Província do Brasil**. Parte Segunda, Vol. I, Livro II, cap. VII. Rio de Janeiro, Typ. Brasiliense de Maximiano Gomes Ribeiro, 1859.

JANCSÓ, István e KANTOR, Íris (Org.). **Festa: cultura & sociabilidade na América Portuguesa**. 2 vols. São Paulo: HUCITEC/Ed. da Universidade de

São Paulo: FAPESP/Imprensa Oficial, 2001.

LANG, Franz. **Dissertatio de actione scenica cum figuris eandem explicantibus, et observationibus quibusdam de arte cômica.** Monachi: Typis Mariae Magdalena Riedlin Viduae, 1727.

LE GOFF, Jacques. **A Civilização do Ocidente Medieval.** Lisboa: Imprensa Universitária, 1984.

LEITE, Serafim. **Cartas do Brasil e mais escritos do P. Manuel da Nóbrega.** Coimbra: Universidade de Coimbra, 1955.

MATTOSO, Kátia de Q. **Bahia, século XIX**, uma província no império. Trad. Yedda de Macedo Soares. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

MENDES, Ediana Ferreira. **Festas e procissões reais na Bahia colonial: séculos XVII e XVIII.** 2011. 152 p. Dissertação (Mestrado em História Social). PPGH/UFBA, Salvador/BA.

MIRANDA, Margarida. Teatralidade e linguagem cênica no teatro jesuítico em Portugal (XVI). **Revista Humanitas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra**, n. 58, 2006.

MONTAGNOLI, Gilmar A.; COSTA, Célio J. Algumas considerações sobre o papel pedagógico das punições no Império Português. **Anais do XI Seminário de Pesquisa do PPGE.** Universidade Estadual de Maringá/PR, 2012.

OLIVEIRA, Myriam A. R. de. **O rococó religioso no Brasil e seus antecedentes europeus.** São Paulo: COSAC & Naify, 2003.

Oraçam dos Passos de Christo Nosso Redemptor [...] pregada no Mosteyro das Religiosas de Santa Clara. In: *Sermoens* vários, e discursos predicáveis, políticos, panegyricos, e Moraes de Frey Manoel de Gouvea (O. S. A.). Terceira Parte, Lisboa Occidental, Officina de Antonio Pedrozo de Galram, 1726.

ORDENAÇÕES FILIPINAS. Disponível em: www.ci.uc.pt/ihti/proj/filipinas/15p1191. Acesso em nov/2012.

SCHWARTZ, Stuart B. The king's processions: municipal and royal authority and the hierarchies of power in colonial Salvador. In: BROCKEY, Liam Matthew (Ed.). **Portuguese colonial cities in the early modern world** (Empires and the making of the modern world, 1650-2000). England/USA: ASHGATE, 2008.

Sermam da Soledade da Mãe de Deos, que pregou na Sé da Bahia o Padre Angelo dos Reis da Companhia de Jesu, da Provincia do Brasil, anno de 1718. Lisboa Occidental, Officina de Antonio Pedrozo Galram, 1719.

SOBRAL, Luciana O. da G. **A morte como escola: a presença da pedagogia de bem morrer na Cidade da Bahia (ca. 1640-1759)**, dissertação de mestrado apresentada ao PPGH-UFBA, 2014.

SOUZA, Laura de Mello e. Festas barrocas e vida cotidiana em Minas Gerais. In: JANCSÓ, István e KANTOR, Íris (Org.). **Festa: cultura & sociabilidade**

na América Portuguesa. Vol 1. São Paulo: HUCITEC/Ed. da Universidade de São Paulo: FAPESP/Imprensa Oficial, 2001.

TINHORÃO, José Ramos. **As festas no Brasil colonial.** São Paulo: Ed. 34, 2000.

VIEIRA, Antonio. **Sermam ao enterro dos ossos dos enforcados pregado na Igreja da Misericórdia da Bahia, anno de 1637.** Sermoens do P. Antonio Vieira. Segunda Parte. Lisboa: Officina de Miguel Deslandes, 1682.

A EUGENIA NA HISTÓRIA DO BRASIL: IMPORTÂNCIA, APONTAMENTOS E REFLEXÕES

Manuel Alves de Sousa Junior¹

Introdução

As teorias raciais chegaram no Brasil ainda no final do século XIX trazidas por expedições e pela elite nacional e com elas, medidas e políticas foram sendo implementadas através da educação da população ao longo das primeiras décadas do século XX, através de estratégias como darwinismo social, eugenia, higiene social e o branqueamento da população. O principal expoente da eugenia no país foi Renato Kehl, seguido de diversos outros intelectuais, como por exemplo, Belisário Penna, Roquette-Pinto, Monteiro Lobato. Eles faziam parte da *Intelligentsia* (intelectuais, estadistas e cientistas) e produziram/contribuíram em/com diversos livros, anais, palestras, periódicos, revistas e documentos que são utilizados como fontes históricas. Autores/pesquisadores da contemporaneidade como Thomas Skidmore, Vanderlei Sebastião de Souza, Tânia de Lucca, Paulo Ricardo Bonfim, Mozart Linhares da Silva, Pietra Diwan e Nancy Stepan são alguns dos pesquisadores que merecem destaque nestes estudos.

O objetivo deste texto é tentar compreender a importância que o movimento eugenista tem para a história do Brasil e as suas reverberações para a constituição da branquitude. Para isso, esse capítulo foi dividido em três seções. A primeira vai abordar sobre o nascimento e os primórdios da eugenia no mundo, a segunda vai trazer a participação do Brasil na difusão da eugenia no ocidente e a recepção das teorias raciais e alguns de seus desdobramentos no Brasil. A terceira seção aponta as reverberações da eugenia como forma de educação para o racismo instituído e para a branquitude no Brasil.

¹ Biólogo, Historiador, Doutorando em Educação pela Universidade de Santa Cruz, MBA em História da Arte, Especialista em Confluências africanas e afro-brasileiras e as relações étnico-raciais na educação. Professor do IFBA - Campus Lauro de Freitas. Membro do Grupo de Pesquisa Identidade e Diferença na Educação/UNISC, Bolsista PROSUC/CAPES.

Nascimento e difusão da Eugenia na Europa

A Ciência de Galton como também é chamada a eugenia, teve seu início em 1883 pelo inglês Francis Galton, primo de Charles Darwin, ambos descendentes de famílias burguesas com grande prestígio social e riquezas. Galton se dedicou a diversas áreas como antropologia física, meteorologia, matemática, estatística, entre outras. Na segunda metade do século XIX ele se dedicou a pesquisas na área de hereditariedade humana com a intenção de entender sobre a transmissão das características humanas através das gerações (BONFIM, 2017).

A palavra eugenia surgiu em inglês (*eugenics*) a partir do significado de “Bem nascido” na língua grega para se referir aos novos conhecimentos científicos sobre evolução e hereditariedade que fervilhavam no mundo científico após a publicação do livro de Darwin *A origem das espécies e a seleção natural* em 1859 (BONFIM, 2017).

Galton então passou a dedicar seus estudos, publicações e livros sobre a hereditariedade, reprodução doméstica de animais, na tentativa de extrapolar os conhecimentos para a humanidade. Nesse sentido, construiu arcabouços ideológicos para o melhoramento humano considerados científicos na época. Nesse sentido, “o desenvolvimento de métodos estatísticos, antropométricos e testes de inteligência ocuparam, nesse sentido, as preocupações do pai da eugenia” (BONFIM, 2017, p. 77).

Desse modo, alguns humanos eram considerados superiores, repletos de qualidades intelectuais inatas e deveriam ser estimulados a se reproduzir, enquanto os inferiores e/ou degenerados deveriam ser desestimulados à reprodução em prol do aprimoramento da raça humana, então legitimado pela ciência que se formava e elevando o valor biológico e racial da sociedade como um todo com o passar dos anos e gerações (SCHWARCZ, 1993; STEPAN, 2005, DIWAN, 2007, BONFIM, 2017).

Foucault (2010) ao falar sobre o racismo de Estado no curso *Em defesa da sociedade* (1975-1976) no *Collège de France* em Paris, abordou como surgiram os discursos biológico-racistas sobre degenerescência e as teorias raciais que vão operar no corpo social “como princípio de eliminação, de segregação e, finalmente, de normalização da sociedade” (FOUCAULT, 2010, p. 52). Por isso o nome do curso *Em defesa da sociedade*, ou seja, é preciso defender a sociedade contra os perigos biológicos dessas raças inferiores. O racismo de Estado então surge nesse contexto, não como aquele racismo que estamos acostumados a ver e ouvir falar na contemporaneidade, mas sim um instrumento político de dominação da sociedade atuando sobre si própria, sobre sua população e os seus produtos. Foucault (2010) defende que o racismo de Estado utiliza o biopoder como ferramenta para imposição de um poder soberano com direito de morte

atravessado em todo o tecido social.

Como a eugenia se difundiu pelo mundo? Como Galton conseguiu que suas hipóteses ganhassem notoriedade e prestígio em países de todos os continentes?

Por volta de 1904 a 1905, Francis Galton conseguiu adentrar na *Sociedade de Sociologia de Londres* e levar os ensinamentos da sua nova doutrina política. Porém, apesar de seus esforços, só a partir de 1907, que a eugenia ganhou força e prestígio no meio intelectual com a fundação da *Eugenics Education Society* em Londres, quando “Foram convidados os homens de maior destaque nas ciências médicas, sociológicas e jurídicas da Europa para constituírem comissões de estudos” (KEHL, 1929, p. 52).

A eugenia atuou de forma diferente a depender do contexto e atores encontrados nos mais diversos países do mundo. Houveram locais em que o proposto por Galton ganhou reforço do mendelismo em oposição ao lamarckismo o que acirrou a discussão em dois grandes grupos: os monogenistas que defendiam que o homem possuía um único ancestral e os poligenistas que defendiam que as diferentes raças tinham diferentes pontos de evolução de ancestrais distintos.

Charles Darwin resolveu esse debate com a teoria da evolução e com a publicação do seu livro em 1859. Expressões como “sobrevivência do mais apto”, “adaptação” e “luta pela sobrevivência” escaparam das ciências naturais e ganharam espaço em outras áreas do conhecimento, como nas ciências humanas e sociais o que levou mais adiante ao que ficou conhecido como o Darwinismo social que teve Herbert Spencer como maior expoente (SCHWARCZ, 2018).

Assim, a eugenia assumiu diferentes faces de acordo com as realidades locais, situações políticas, culturais, históricas e sociológicas onde operava seus conceitos. Nesse sentido, a eugenia costuma ser classificada em positiva, para aquela em que se alinhou mais com o sanitarismo e educação, deixando margem para reformas sociais e mudanças ambientais em geral e a eugenia negativa em que casos mais extremistas e rígidos em que eram realizados como esterilização, eutanásia e extermínio (BONFIM, 2017; HOBBSAWN, 2001). Os estudiosos em eugenia na América latina costumam dividir em eugenia latina e eugenia anglosaxã, respectivamente (MIRANDA, 2020).

O início do século XX assistiu a força de uma eugenia como ciência que despontava no meio intelectual, político e científico como a chave para o melhoramento humano através da pureza racial. Nela os preconceitos sociais e raciais imperavam e moldavam o domínio biológico em prol do progresso nacional, através de reformas higienistas, sanitárias e educacionais até propostas radicais com segregação, esterilização e morte dos inaptos e inferiores (BONFIM, 2017).

Nesse sentido, para Foucault (2010), a morte do inferior, do anormal, da

raça ruim beneficia a vida de outros, tornando melhor a vida do grupo dominante, como aponta o filósofo “A morte do outro não é simplesmente a minha vida, na medida em que seria minha segurança pessoal; a morte do outro, a morte da raça ruim, da raça inferior (ou do degenerado, ou do anormal), é o que vai deixar a vida em geral mais sadia; mais sadia e mais pura” (FOUCAULT, 2010, p. 215).

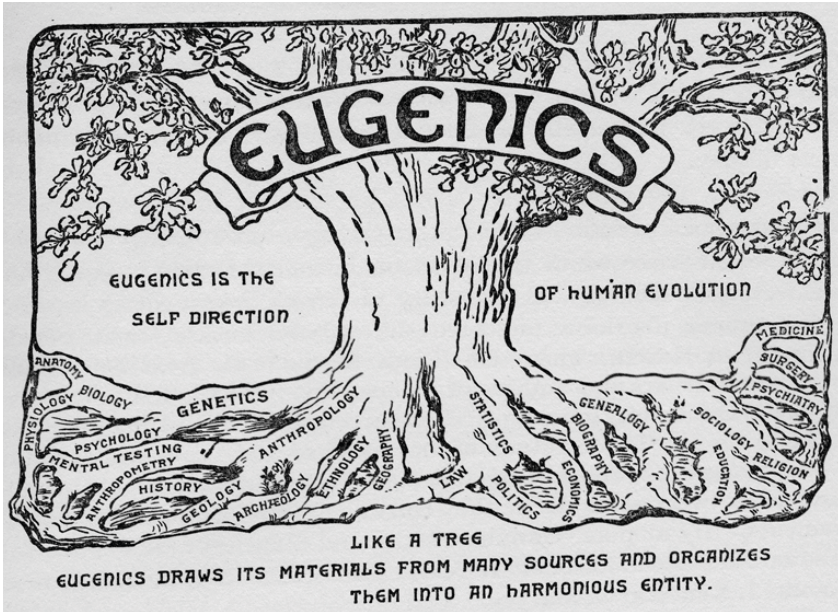
A força empenhada pela eugenia na sociedade coincidiu com a *Belle Époque*, um período de paz na Europa entre o final da Guerra franco-prussiana em 1871 e a Grande Guerra (Primeira Guerra Mundial) em 1914. Nesse período a Europa vivenciou uma efervescência de crescimento cultural, político e científico em diversas áreas. Novas ciências eram apresentadas e ganhavam força. Eventos, congressos, feiras, livros, ligas, sociedades e outras formas de difusão científica promoviam debates acalorados nas mais diversas áreas e com a eugenia não foi diferente.

Cientistas e seus legados despontavam como destaque em suas áreas, como por exemplo: Frenologia defendida por Franz Joseph Gall na França (MACEDO, 2016), Antropologia Criminal liderada por Cesare Lombroso na Itália (DARMON, 1991) e Eugenia idealizada por Francis Galton na Inglaterra (DIWAN, 2007; STEPAN, 2005).

Ideais estimulados pelo racismo científico, superioridade racial e degeneracionismo oriundos dessas novas ciências e teorias chegavam ao Brasil através de filhos da elite nacional que voltavam de estudos na Europa e também através de expedições científicas (DIWAN, 2007).

Na década de 1920, já finalizada a Grande Guerra, a efervescência com os ideais eugenistas foram retomados com intensidade e os eventos voltaram a acontecer. Em setembro de 1921 ocorreu o *II Congresso Internacional de Eugenia* em Nova York, evento simultâneo com a *Segunda Exposição Internacional de Eugenia*. Mais de 75% dos trabalhos foram apresentados por estadunidenses, mostrando a força eugenista na América anglosaxã. Uma imagem presente em documentos oficiais do evento teve destaque com a sociedade eugenista mundial e se tornou um importante símbolo para a eugenia (Figura 01).

Figura 01: Símbolo do 2º Congresso Internacional de Eugenia em 1921

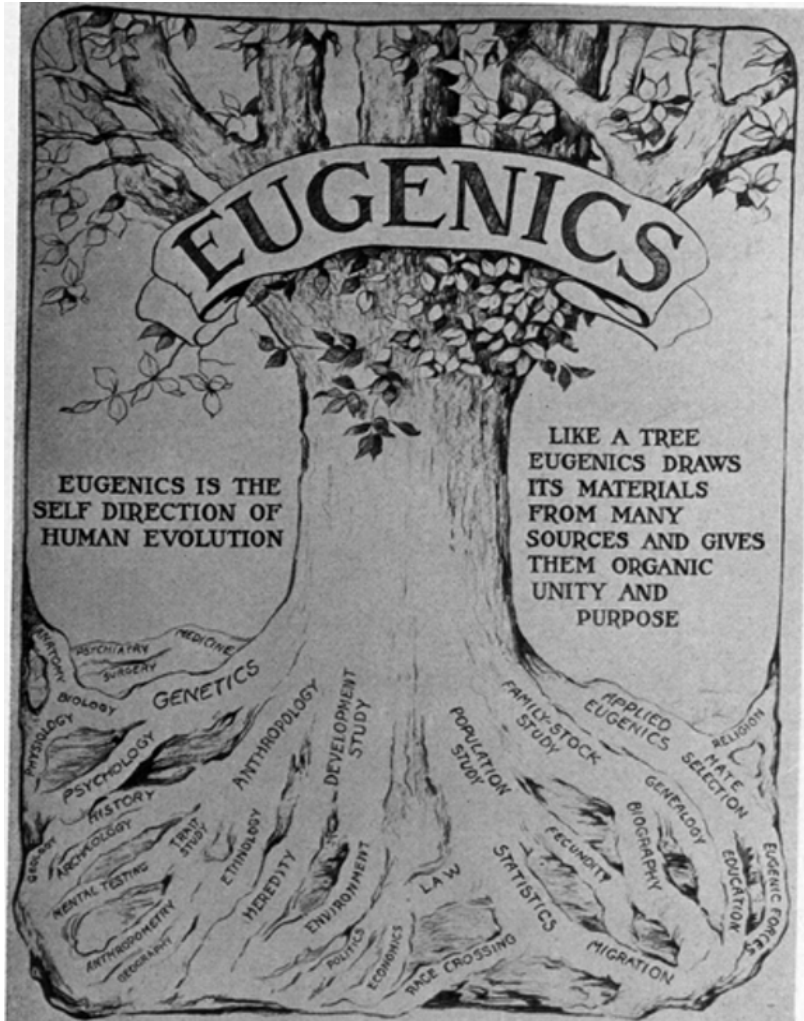


Fonte: University of Missouri, 2011.

A imagem trazia como destaque a frase “Eugenia é a autodireção da evolução humana. Como uma árvore, a eugenia retira seus materiais de muitas fontes e os organiza em um ambiente harmonioso” (UNIVERSITY OF MISSOURI, 2011, n.p). Desse modo, a imagem trazia a eugenia como uma árvore, sustentada por diversas ciências como suas raízes para conseguir seus objetivos: genética, biologia, anatomia, fisiologia, psicologia, antropometria, história, geologia, arqueologia, etnologia, geografia, antropologia, direito, estatística, política, economia, biografia, educação, economia, sociologia, religião, genealogia, psiquiatria, cirurgia e testes mentais.

Em 1932, também na cidade de Nova York ocorreu o *III Congresso Internacional de Eugenia*. No ano seguinte, a Alemanha já aprovara uma lei para prevenção de filhos com doenças hereditárias, responsável pela esterilização, eutanásia e extermínio de mais de 400 mil pessoas. O símbolo do evento anterior foi atualizado e passou a contar com mais raízes representando novas áreas: hereditariedade, meio ambiente, estudos de desenvolvimento, estudo de população, cruzamento de raças, fecundidade, migração, eugenia aplicada dentre outras, demonstrando o aprimoramento da Ciência de Galton com o passar dos anos, como se observa na figura 02 (UNIVERSITY OF MISSOURI, 2011).

Figura 02: Símbolo do 3º Congresso Internacional de Eugenia em 1932.



Fonte: University of Missouri, 2011.

Muitos países aprovaram leis de esterilização eugenistas para impedir a reprodução de inaptos, impuros e inferiores, considerados assim através de aspectos físicos, mentais e comportamentais. A Suíça apontou como pioneira na Europa no Cantão de Vaud em 1928. A Dinamarca promoveu cerca de 9 mil esterilizações entre 1930 e 1949. Já na Suécia, mais de 15 mil pessoas foram submetidas a esterilizações forçadas a partir de 1935 (BONFIM, 2017).

Bonfim (2017) reforça que os Estados Unidos tiveram grande destaque mundial nas esterilizações involuntárias, contando com diversas legislações aprovadas antes da década de 1930. Em meados dos anos 30 já eram cerca de 30 mil

indivíduos esterilizados. Até o final da Segunda Guerra Mundial já eram mais de 70 mil. Stepan (2005) traz o dado de que a Alemanha nazista foi o destaque absoluto em legislação de esterilização e sua consequente efetividade a partir de 1933, quando 1% da população do país chegou a ser involuntariamente esterilizada.

A participação do Brasil na difusão da Eugenia pelo Ocidente

Os primeiros anos do século XX foram marcados pelo surgimento de diversas instituições eugênicas em vários países ocidentais para ampliar os estudos, pesquisas e cada vez mais aprimorar o melhoramento racial de suas populações. A Alemanha foi a pioneira na criação de uma sociedade eugênica com a *German Society for Racial Hygiene* (Berlim, 1905), seguida da *Eugenics Education Society* (Londres, 1907-1908), *Eugenics Record Office* (New York, 1910) e *Société Eugénique Française* (Paris, 1912). Muitos eventos ocorreram para difundir, divulgar e discutir a ciência galtoniana, como o *Congresso Mundial das Raças* (Londres, 26 a 29 de julho/1911) e o *Primeiro Congresso Internacional de Eugenia* (Londres, julho/1912) por iniciativa da *Eugenics Education Society* sob liderança de Leonard Darwin, filho de Charles Darwin (STEPAN, 2005).

O *Congresso Mundial das Raças* contou com a participação de representantes de mais de 50 países da Europa, América, África e Ásia. João Batista de Lacerda e Edgard Roquette-Pinto foram os representantes brasileiros, ambos ligados ao Museu Nacional. Em que pese não fosse de caráter essencialmente eugenista, o evento estava ligado à eugenia indiretamente, associando também com outras doutrinas e teorias raciais, como o branqueamento da população e o darwinismo social. Bonfim (2017) defende que um dos objetivos principais do evento era distensionar as relações e estimular a pacificação entre as nações, visto que o ocidente estava marcado pelo recente imperialismo na África e Ásia e muitas nações europeias ainda tinham tensões geopolíticas em atividade. A segunda edição do congresso estava marcada para 1915, mas não ocorreu por causa da Primeira Guerra Mundial.

Lacerda (1911) publicou um artigo nesse evento intitulado *The metis, or half-breeds, of Brazil*, em que trouxe diversas informações sobre o contexto racial brasileiro. Em dado momento declarou as mazelas sofridas pelo povo negro em solo brasileiro, ao mesmo tempo que reconhecia os sentimentos generosos dos senhores com seus escravos, visto que eles “tratavam com bondade e gentileza quando eles [, os escravos,] estavam doentes” (p. 379, tradução nossa). Fato que a historiografia contesta veementemente e já comprovou que a escravidão no Brasil foi marcada pela violência, como em todo processo escravagista.

Já no final do seu artigo, Lacerda (1911) aponta que, no decorrer de um século, o branqueamento da população teria tido um efeito desejado no Brasil: o

mestiço teria se relacionado com os brancos europeus migrantes extinguindo os negros da sociedade, sendo primeiro dos centros urbanos e depois de toda a nação. Caso fosse concluído, seria uma grande realização da nação frente ao cenário mundial (figura 03). Curiosamente, o censo brasileiro de 2012, portanto um século depois do artigo de Lacerda (1911) que trouxe pela primeira vez a maioria de negros, considerados pela soma de pretos e pardos, somando 56% da população nacional.

Figura 03: Trecho final do artigo *The metis, or half-breeds, of Brazil* de João Batista de Lacerda apresentado no Congresso Mundial das Raças, Londres, em 1911.

characteristic features of the black race. In virtue of this process of ethnic reduction, it is logical to expect that in the course of another century the *metis* will have disappeared from Brazil. This will coincide with the parallel extinction of the black race in our midst. When slavery was abolished, the black, left to himself, began to abandon the centres of civilisation. Exposed to all kinds of destructive agencies, and without sufficient resources to maintain themselves, the negroes are scattered over the thinly populated districts, and tend to disappear from our territory.

The mixed population of Brazil will, therefore, present a very different aspect in another century from that which it has to-day. The current of European immigration increasing every day, the white element of the population will after a time displace the elements which might retain any of the characters of the negro. Brazil will then become one of the chief centres of civilisation in the world. It will be the great market of the wealth of America, exploiting all its industries, enjoying every facility for transport in the conduct of foreign and intra-continental commerce, and filled with an active and enterprising population, which will occupy the large cities on the coast and then spread over the vast plains of the interior and along the winding rivers of South America.

"*Labor et Divitia*" is the motto carved over the gateway of the vast region of Brazil, in which there is room enough for all the races of the world to live in harmony and prosperity.

[Paper submitted in French.]

Fonte: Lacerda, 1911, p. 382.

O brasileiro Renato Kehl, considerado o principal mentor da eugenia no Brasil por diversos pesquisadores, não foi para esta edição do evento, pois tinha outros compromissos agendados para o mesmo período. Porém, mesmo sem sua presença, ele enviou material que representava o interesse do Brasil eugênico como demonstra uma entrevista publicada pelo jornal carioca *Correio da Manhã*, na edição de 03/03/1932 (figura 04). Kehl aproveitou para destacar a importância que a eugenia tinha para o país enquanto nação civilizada e a nota do jornal termina com uma das principais premissas da eugenia ao afirmar que "*A eugenia, como ciencia pura, estuda os factores que regem a evolução humana; como ciencia applicada ella procura utilizar-se desses factores para o melhoramento das familias e de povos*" (CORREIO DA MANHÃ, 1932, p. 3).

Figura 04: Reportagem no Jornal carioca Correio da Manhã de 03/03/1932 sobre o Terceiro Congresso Internacional de Eugenia.

**Congresso de Eugenia,
em Nova York**

**Os principaes pontos que se-
rão debatidos**

Informados da proxima reali-
zação de um Congresso de Euge-
nia em Nova York, para o qual
foi convidado o nosso collabo-
rador dr. Renato Kehl, presidente



Sir Francis Galton, fundador da
Eugenia. Naturalista, anthropo-
logista e philosopho de renome
mundial

Fonte: Correio da Manhã, 1932.

Reverberações entre Eugenia, Racismo, Branquitude e Educação no Brasil

A partir de 1889, com a instauração da República no Brasil, ocorreu um avanço no desenvolvimento científico e tecnológico que consolidou os homens da ciência e intelectuais como detentores da verdade em prol da melhoria da raça para o progresso da nação, podemos chamar esse período de Bela Época no Brasil, similar à que ocorreu na Europa. “Enquanto os pesquisadores médicos previam a degeneração, constatavam as doenças e propunham projetos higienistas e saneadores, bacharéis [em direito] acreditavam encontrar no direito uma prática acima das diferenças raciais.” (SCHWARCZ, 1993, p. 315-316). Era preciso buscar uma identidade nacional para a jovem república. Os pretos e pardos não faziam parte desses planos.

Nesse sentido, engenheiros, médicos, juristas e intelectuais disputavam lugares privilegiados em busca da influência e governo dos povos, para isso, faziam parte de ligas, sociedades e associações ou ainda participavam em áreas voltadas para políticas sociais, assistência e a educação, sempre pensando o progresso da nação a partir das modernas teorias sociológicas, educacionais, higienistas e eugênicas que avançavam e se consolidavam na sociedade (KUHLMANN JUNIOR, 2010).

Renato Kehl, Monteiro Lobato, Belisário Penna, Arthur Ramos, Edgar Roquette-Pinto e Oliveira Vianna foram alguns dos intelectuais que tiveram destaque no cenário eugenista no Brasil. A intelectualidade estava convencida que a pureza racial era desejada para o bem estar da nação. O desejado era uma sociedade branca, higienizada e eugenizada. Desse modo, discorreram e debateram sobre temas como raça e mestiçagem a partir das teorias raciais que chegavam ao país e das ciências e políticas que se desdobravam delas. Foucault (2010) afirma que o racismo produzido nesse contexto era muito mais do que um racismo simples e tradicional de ódio entre as raças, ele “assegura a função de morte na economia do biopoder”, ou seja, “o racismo é ligado ao funcionamento de um Estado que é obrigado a utilizar a raça, a eliminação das raças e a purificação da raça para exercer seu poder soberano” (FOUCAULT, 2010, p. 217).

A eugenia não foi um movimento com ideais em consenso por todos os seus defensores. O objetivo final era o mesmo: a pureza racial, mas a forma de implementação e os meios para se chegar a ela dividiram a intelectualidade em grupos que se enfrentavam ferrenhamente nos eventos e na sociedade. A eugenia era um caldeirão multifacetado. Existiam os lamarckistas, mendelistas, darwinistas que defendiam teses diferenciadas relacionadas ao ambiente, genética e evolução, já os monogenistas e poligenistas, divergiam sobre a origem ancestral das raças humanas. Desse modo, o movimento eugênico no Brasil não foi único e consolidado, ao contrário, não teve uma prevalência na escolha do referencial

teórico, na definição de propostas ou métodos mais adequados para se atingir o melhoramento humano no país. Seus adeptos envidaram esforços de diversas formas, em frentes diversas, garantindo uma visibilidade para a ciência no cenário social e intelectual da época (BONFIM, 2017).

A partir dos anos 1930, com a ditadura que ficou conhecida como Estado Novo de Getúlio Vargas, o país viveu um período em que pairava na subjetividade da população uma democracia racial, consolidada principalmente pelo livro *Casa-grande & Senzala* de Gilberto Freyre. Outros intelectuais também ajudaram na literatura sobre o tema, como Sérgio Buarque de Holanda. Paralelamente, pequenos grupos de resistência negra foram criados nas décadas de 1920 e 1930, sobretudo em São Paulo, como a Frente Negra Brasileira, mas não conseguiram expressão na sociedade. As elites (brancas) não tinham interesse em facilitar qualquer envolvimento com a comunidade negra.

No início dos anos 1950, o projeto Unesco reuniu diversas personalidades como Fernando Henrique Cardoso, Virgínia Bicudo, Oracy Nogueira, Florestan Fernandes que debruçaram-se sobre o tema racial para elaborarem um estudo que constatasse se realmente o país poderia ser um exemplo neutro nas manifestações de preconceito racial para outras nações menos democráticas. A partir dos resultados, a democracia racial ganhou status de mito, já que foi comprovado que de fato o convívio harmonioso entre as raças nunca existiu.

Os estudos das relações raciais no Brasil são relativamente recentes considerando que o país viveu uma ditadura militar entre os anos de 1964 a 1985, e que a ideologia da democracia racial supracitada impediu por muito tempo o debate nacional das questões raciais. No final dos anos 1970, representantes de grupos, instituições, artistas e atletas negros conseguiram iniciar um movimento que depois deu origem ao Movimento Negro Unificado (MNU) que iniciou de fato com amplitude as discussões raciais no país e mudou a forma de enfrentamento ao racismo e discriminação racial no Brasil. Lélia Gonzalez e Abdias Nascimento são alguns dos pesquisadores e autores de vários livros que participaram do início do MNU. Nilma Lino Gomes, em suas obras, destaca a importância do MNU na ressignificação das relações raciais no Brasil.

A Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena veio com a base legal pela lei n°. 9394/96, ratificada pelas leis n°. 10.639/2003 e n°. 11.645/2008 e pela resolução CNE/CP n°. 1/2004 que relatam a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da presença da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” na educação básica. A sanção dessas leis ocorreu graças aos anos de lutas dos movimentos sociais e étnico-raciais, como por exemplo, o Movimento Negro. No parágrafo primeiro, o texto da lei n°. 11.645/2008 cita que o conteúdo

programático incluirá a luta dos negros no Brasil, a cultura negra e formação da sociedade nacional “resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil” (BRASIL, 2008, n.p).

Os estudos de branquitude no Brasil, sobretudo na psicologia social possuem Cida Bento como uma das maiores intelectuais da contemporaneidade sobre o tema. A branquitude foi gestada no processo de colonização europeia e “diz respeito a um conjunto de práticas culturais que são nomeadas e não marcadas, ou seja, há silêncio e ocultação em torno dessas práticas culturais” (BENTO, 2022, p. 62). Os brancos foram criando uma identidade comum que utilizou os negros africanos como principal contraste. Para Bento (2022) o campo de estudos da branquitude tem três ondas: a primeira com intelectuais negros dos Estados Unidos que questionaram as estruturas da supremacia branca no século XIX e primeira metade do século XX; a segunda onda contou com um grande número de estudiosos, muitos deles negros e negras dos Estados Unidos, desafiando e visibilizando a supremacia branca e o racismo institucional. Os pesquisadores analisaram como as instituições definem quem é branco; e a terceira onda, que focou os estudos ligados às reações dos brancos diante do aumento da presença de negras e negros em lugares antes exclusivos dos brancos.

A Educação como educabilidade através da subjetivação da população foi uma das principais estratégias utilizadas pela intelectualidade para construir a branquitude e chegou a ser implementada como projeto nacional, inclusive constando nas Constituições brasileiras de 1934 e 1937. Para Foucault (2010), o exercício do poder é um conjunto de ações sobre ações possíveis, ele opera sobre o campo da possibilidade onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos. Pode incitar, induzir, desviar, facilitar ou tornar mais difícil, além de ampliar ou limitar, ou ainda tornar mais ou menos provável. Nesse sentido, o poder consiste na condução de condutas. O filósofo descreve a conduta como sendo o ato de conduzir os outros, com mecanismos de coerção e a maneira de se comportar em um campo mais ou menos aberto de possibilidades. A educação eugênica agiu deste modo: utilizou o poder para conduzir condutas em prol de uma verdade cientificamente forjada a partir de interesses de uma elite intelectual.

Após o desfecho da Segunda Guerra Mundial, em 1945, momento em que vieram à tona os horrores eugenistas da Alemanha nazista. A partir de então, a palavra eugenia caiu em desuso e foi reduzida arbitrariamente e simploriamente a atos diversos cometidos entre seres humanos, como nas leis espartanas, onde crianças inaptas ou deficientes eram atiradas do alto de um precipício intitulado *Apothetai* para morrerem esquecidas por todos. No Brasil, os intelectuais passaram a negar a eugenia e reorientaram suas biografias, apesar da eugenia não ter sido esquecida e abandonada por completo no Brasil. Ela passou a ser utilizada

em tons singelos, maquiados, na maioria das vezes, e a se fortalecer estruturalmente, inclusive sendo essencial para a consolidação do racismo estrutural, conceito amplamente difundido a partir dos estudos de Almeida (2019) no país.

Considerações finais

A eugenia no Brasil produziu uma intensa atividade política de grupos sociais e intelectuais diversos, muitas vezes ligados à experiência urbana que buscavam atender às demandas de uma reduzida elite nacional. Foram diversas polêmicas e divergências, numerosos médicos e intelectuais se debruçando nos ideais eugênicos sob diversas vertentes possíveis atreladas às demandas por educação e saúde públicas. O movimento eugênico no Brasil foi marcado por debates de distintas perspectivas com relação à sua fundamentação teórica, propostas de intervenção social e cultural, além do apelo nacionalista que precisava se firmar na jovem república.

Como podemos perceber a eugenia foi um importante movimento presente na história do Brasil e que merece destaque por ter contribuído substancialmente com fenômenos que encontramos na sociedade brasileira e afligem determinados grupos, como os deficientes, os negros, os pardos e outros. A eugenia atravessou importantes momentos da história do Brasil, e, desse modo, influenciou a elite e a política brasileiras na tomada de decisões importantes que afetam a vida das pessoas e na implementação de políticas públicas. República velha, primeira guerra mundial e ditadura do Estado Novo foram alguns marcos históricos importantes do país atravessados pelo intenso debate eugênico.

Referências

ALMEIDA, Sílvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. Coleção feminismos plurais. Coordenação Djamila Ribeiro.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022. 148 p.

BONFIM, Paulo Ricardo. **Educar, higienizar e regenerar: uma história da eugenia no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. 228 p.

BRASIL. **Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 06 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº. 11.645, de 10 de março 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”. Brasília: Casa Civil, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 06 jan. 2023.

DARMON, Pierre. **Médicos e assassinos na Belle Époque**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991. 316 p.

DIWAN, Pietra. **Raça pura: uma história da eugenia no brasil e no mundo**. São Paulo: Editora Contexto, 2007. 158 p.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da Sociedade: Curso no Collège de France (1975- 1976)**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. 269 p. Tradução de: Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão.

HOBBSAWM, Eric. **A era dos impérios, 1875-1914**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

KEHL, Renato. A eugenia no Brasil: esboço histórico e bibliográfico. In: 1º CONGRESSO BRASILEIRO DE EUGENIA, 1929a, Rio de Janeiro. **Actas e Trabalhos**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1929a. v. 3, p. 45-61.

KEHL, Renato. Congresso de Eugenia, em Nova York: Os principais pontos que serão debatidos. **Jornal Correio da Manhã**. Rio de Janeiro/RJ, ed. 11417, p. 3. 03 mar. 1932.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Congressos Profissionais no final do século XIX e início do século XX: ciência e política. In: HEIZER, Alda; VIDEIRA, Antonio Augusto Passos. **Ciência, civilização e república nos trópicos**. Rio de Janeiro: Mauad X/Faperj, 2010. 384 p.

LACERDA, João Batista de. The metis, or half-breeds, of Brazil. In: FIRST UNIVERSAL RACES CONGRESS, 1911, Londres. **Papers on Inter-racial problems**. Londres: The World'S Peace Foundation, 1911. v. 1, p. 377-382.

MACEDO, Cristian Cláudio Quinteiro. A influência da frenologia no Instituto Histórico de Paris: raça e história durante a Monarquia de Julho (1830-1848). **Revista humanidades em diálogo**, v. 7, n -, p. 127-145, 2016.

MIRANDA, Marisa Adriana. ¡Madre y pátria! eugenesia, procreación y poder en una Argentina heteronormada. Buenos Aires: Teseo, 2020. 268 p.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das letras, 1993.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Teorias raciais. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos (org.). **Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. Cap. 48. p. 403-409.

STEPAN, Nancy Leys. **A Hora da Eugenia: raça, gênero e nação da América Latina**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005. 224 p.

UNIVERSITY OF MISSOURI (Columbia). Ellis Library. **Controlling Heredity**: international eugenics congresses. International Eugenics Congresses. 2011. Curadoria de Michael Holland. Disponível em: <https://library.missouri.edu/specialcollections/exhibits/show/controlling-heredity/america/congresses>. Acesso em: 03 mar. 2023.

O IMPACTO DAS SECAS EM DETRIMENTO DE UM CEARÁ “MODERNO”: ANÁLISE CRÍTICA DA SECA DE 1932 NO CEARÁ REPUBLICANO

José Bartolomeu Vasconcelos Neto Silva¹

Izabela Cristina Silva Freira Vasconcelos²

Introdução

A problemática da seca envolve a representação do Ceará até os dias de hoje. Isso se dá pelo fato de que a trajetória histórica da região nordestina está pautada no advento de várias estiagens que assolaram os sertanejos, sobretudo daqueles que não detinham de grande prestígio socioeconômico. Com isso, pode-se dizer que essas secas desencadearam impactos profundos na população da época, refletidos na migração desenfreada, epidemias, fome, sede, miséria dentre outras mazelas.

A década de 30, no Ceará, foi bastante conflituosa por decorrência de uma seca que afetou o referido espaço. De acordo com a leitura dos textos em análise, estima-se que foi construído sete campos de concentração visando abrigar os refugiados da seca de 1932, que tentavam meios de fugir dessa situação na qual parecia que estavam condenados. Na busca de reverter esse quadro, a implantação dos campos de concentração foi usada através de uma estratégia política reafirmando um dito compromisso social por parte do Estado.

Todavia, esses campos de concentração não livravam totalmente os flagelados das mazelas. Neves (2001, p. 109) nos diz que uma vez que esses indivíduos eram colocados para dentro do campo, de forma compulsória permaneciam nele durante todo o período considerado de seca, ademais deveriam submeter-se às condições de miséria, e trabalho braçal que lhes eram impostos. Assim, seus comportamentos eram regulados pelas normas irredutíveis ditas pelos dirigentes daqueles centros de concentração.

No texto de Neves (2001), é afirmado que as políticas assistencialistas

1 Graduado em História pela Universidade Estadual Vale Do Acaraú – UVA. Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Dom Alberto. E-mail: netosilva96445399@gmail.com.

2 Graduada em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Especializada em Geografia e História pela Faculdade Integrada do Brasil – FAIBRA. E-mail: izabela-cristinafreire2020@gmail.com.

promovidas no governo de Getúlio podem abrir espaço para compreender, de forma abrangente, os mecanismos de constituição do poder de Vargas e a permanência do “trabalhismo” no Brasil. Neves (2001) ainda nos fala que os campos, portanto, pretendiam impedir a mobilidade física e política dos retirantes através da concessão de rações diárias e de assistência médica. Rios (2014) e Neves (2001) explicam em seus estudos que os campos de concentração eram criados especialmente para acobertar e prestar auxílio para os flagelados. Entretanto, fica perceptível o desvio de recursos que eram enviados para socorrer esses sujeitos, refletidos na ambição por parte das autoridades maiores, de “embelezar” o centro urbano, a partir da premissa de eliminação dos sujeitos flagelados.

Processos metodológicos

O presente trabalho analisa a temática da seca no Ceará republicano. Assim, o tema é historicizado, trazendo em evidência o advento desse cenário no contexto de 1932, juntamente aos seus impactos flageladores na sociedade cearense. O trabalho toma especificamente três textos como base teórica. Ambos os autores dos textos estão vinculados à Universidade Federal do Ceará: Frederico de Castro Neves e Kênia Souza Rios – autores que se dedicaram aos estudos sobre a História do Ceará.

O estigma da seca, no cenário brasileiro, ao longo da temporalidade, sempre foi palco de estudos e discussões, especialmente, relacionados à economia, política e sociedade. Em detrimento do aumento populacional nas áreas semiáridas dos sertões nordestinos e os flagelos socioeconômicos que assolavam os retirantes e os naturais, uma série de medidas foram elaboradas e implantadas, dentre os quais, no contexto do Ceará Republicano, no Governo Vargas, há a adesão dos Campos de Concentração. As decisões, segundo Neves (1995, p. 93), *a priori*, foi decorrente da compreensão de que

A seca é um fenômeno que desestrutura periodicamente a vida dos sertanejos cearenses, ao inviabilizar a agricultura de subsistência com base na organização familiar do trabalho. Dependendo de sua “intensidade” estes sertanejos são obrigados a procurar novas terras ou novas formas de sobrevivência. Esta migração periódica, a partir da segunda metade do século XIX, transformou-se num grande problema social a ser enfrentado por governantes, burgueses, intelectuais e técnicos, sendo objeto da construção de um sem-número de saberes e práticas que objetivavam evitá-la, impedi-la ou neutralizar seus efeitos.

Se, por um lado a seca representa o flagelo da pobreza, da fome e das migrações, por outro lado, é vista como um fator de irregularidade social e moral, resultante na criminalidade. O marco central desse fenômeno geográfico é a desarmonia gerada às áreas urbanas, à economia regional e à organização

religiosa e cívica. Palco da invasão sertaneja, principalmente por decorrência de sua industrialização no setor algodoeiro, em 1877, Fortaleza, cidade cearense, apresentou um número de retirantes que excedia em quatro vezes o número populacional. Acompanhando os flagelados, em um curto período, cenário foi infestado por Epidemias, crimes, imoralidade para com os costumes praticados pelos cidadãos provinciais, assassinatos e umas outras levas de desordens.

A produção da professora Kênia, aqui analisada, é a sua dissertação de mestrado, já os textos do professor Frederico, são artigos científicos. Juntamente a essas discussões e visando promover um diálogo maior com a historiografia local, foi produzido um tópico abordando uma das problemáticas relacionada com a seca de 1932 que Antônio Vitorino Farias Filho traz em seu livro *O trem e a cidade*, complementando o que os professores Kênia e Frederico trouxeram em suas bibliografias.

A proposta deste artigo é promover um estudo bibliográfico acerca das três obras acadêmicas mencionadas, cuja estrutura aborda o cenário historiográfico da Seca de 1932 e, mais que isso, ressaltando as relações sociais, econômicas, políticas e culturais dos quais os nordestinos, no contexto, estiveram sujeitos.

Contexto histórico da seca de 1932

O ano 1931 não foi fácil, com estiagens que fizeram a população ter altas expectativas para o ano de 1932 como período repleto de grandes chuvas por todas as cidades cearenses. Entretanto, de acordo com Rios (2014), logo no primeiro mês de 1932, já foi perceptível o alto nível de assolamento da seca, fazendo com que de imediato alguns sujeitos já procurassem a capital para uma melhor condição de vida, contudo, ainda de acordo com a autora, muitos trabalhadores preferiram esperar até o mês de março, conhecido na cultura cearense como o período no qual São José mandaria chuvas intensas para o sertão cearense.

Rios (2014) nos conta que o resultado dessa espera não aconteceu de forma promissora. Dessa maneira, não obtendo resultados satisfatórios, os flagelados já se amontoavam e andavam longos percursos de pé em busca da cidade mais próxima que possuía estação ferroviária, para assim pegar o trem para se refugiar na capital. A autora ainda nos diz que os trilhos poupavam as extensas caminhadas dos retirantes até a cidade, de forma que facilitavam o deslocamento desses sujeitos até a capital cearense. Ademais, a estrada de ferro garantia que a grande maioria dos retirantes não padecessem diante de tal seca, sem suporte suficiente para aguentar dias e mais dias caminhando, e assim, fosse possível que chegassem com vida ao destino.

Na seca de 1877, quando não havia estações no Sertão, todas as famílias perdiam parentes pelos caminhos empoeirados da caatinga, que faleciam antes mesmo de chegar em Fortaleza da esperança. Nesse sentido, em busca de atenuar

os efeitos da seca, como também das próximas secas, a comissão imperial se articulou para promover construções de grandes obras que empregassem muitos trabalhadores pai de família. Aqui no Ceará foi crucial promover esses projetos que davam oportunidades ao indivíduo que procurava meios de sobrevivência.

Quando aconteceu a seca de 1932, essas políticas foram reforçadas e intensificadas, por conta de ter atingido um maior público de prejudicados. Lembrando que essas ações sempre eram paliativas, ou seja, não assumiam função de erradicar o problema da seca na sociedade nordestina, apenas meios de amenizar. Em contraste a essas políticas assistenciais, muitas das obras de combate à seca foram abandonadas e projetos não foram concluídos, o Estado então angariava os recursos federais que aqui eram destinados devido possuir outros interesses mais lucrativos.

Farias Filho (2016, p. 19) expõe que “As elites locais incluindo comerciantes do sertão cearense visavam o investimento da ferrovia por parte do governo por conta do interesse eminente na dinamização do transporte e melhor escoação da produção.” A partir dessa problematização, torna-se perceptível que a ferrovia no combate à seca foi posta em segundo plano, e que grupos locais maiores tiravam suas vantagens. Estes, tiveram a incumbência de levar os problemas da estiagem para o governo central e assim conseguir recursos para amenizar tal mazela social, como já dito aqui, a maioria desses investimentos recebidos eram utilizados em benefício particular de um determinado grupo.

Os campos de concentração

Rios (2014, p. 58) nos diz “Tornava-se cada vez mais difícil ignorar a tragédia da seca. A cidade que queria ser moderna e civilizada fora ocupada por um indesejado fluxo de transeuntes, uma assombrosa procissão de sertanejos trazendo a dor e o sofrimento em olhares e gestos”. Em 1932, a prática de manter a cidade dos ricos afastada (ou parcialmente afastada) da miséria, concretizou-se na construção de locais para o aprisionamento dos flagelados, bem como em frentes de trabalho e em políticas de emigração forçada para outras regiões.

Os campos de concentração construídos durante o período de estiagens, incorporavam o compromisso social de vacinar e dar comida. Todavia, estavam apoiados eminentemente no interesse do Estado em faturar em cima disso. Ao longo dessa análise, irá ser possível compreender mais sobre os fatores que estavam por detrás dessa dita política de amparo. De acordo com a historiografia cearense, os campos de concentração são tratados como uma densa concentração humana em promiscuidade, muitas vezes sem condições de higiene e moralidade por falta de recursos financeiros e um estado consolidado que fosse honesto com os recursos financeiros que entravam.

Figura 01: Ruínas do pavilhão no Campo de Concentração do Patu que fica localizado em Senador Pompeu, a 270 quilômetros de Fortaleza.



Fonte: Albuquerque, 2019

Os campos de concentração eram espaços construídos por algumas regiões do Estado para contenção dos flagelados da seca que ocorreu nas primeiras décadas do século XX. Além do Patu, outros seis campos foram instalados no Ceará durante a grande estiagem de 1932. Dois ficavam em Fortaleza durante a grande estiagem de 1932, os demais estavam instalados nas demais regiões do interior cearense.

Nessa seca, como atingiu uma parcela maior das pessoas, o governo estadual separou esses flagelados em sete campos de concentração, contudo, esses lugares na vista do Estado se apresentavam como pontos de isolamento da camada mais pobre em detrimento do embelezamento dos grandes centros urbanos de Fortaleza, ou seja, uma estratégia de livrar a capital dos impactos trazidos pela seca. Sobre isso, Neves (2001) pontua que as problemáticas das demandas levadas pelos sujeitos flagelados em período de estiagens, eram recebidas pelas autoridades maiores ora com desdém – confiantes na capacidade do mercado de reequilibrar-se por si mesmo e na secular submissão do homem do campo –, ora com temor – por conta do medo desse grupo se organizasse socialmente em prol de realizar alguma revolução.

O autor ainda complementa essa ideia:

No segundo caso, porém, as intervenções no mercado de trabalho e alimentos se tornavam comuns, regulando a ordem econômica para que a miséria e a fome não se alastrassem a níveis insuportáveis, destruindo as

redes de relações sociais e políticas que mantinham – ou pretendiam manter – o homem preso aos vínculos da dependência pessoal, da obediência e da submissão. Do ponto de vista dessas autoridades, foi daí – deste alastramento da fome e do risco da mortalidade em massa – que surgiu a reação destruidora dos retirantes, como um “espasmo” de preservação última da vida (NEVES, 2001, p. 113).

Ainda sobre as péssimas condições dos retirantes nos campos de concentração, Rios (2014) nos conta que eles eram vigiados o tempo todo, e só poderiam sair para os grandes engenhos para exercer seu trabalho. Esses flagelados eram levados para os campos de concentração com a promessa de vida melhor, todavia, ao chegarem nesses espaços se deparavam com uma realidade totalmente diferente daquela prometida. Esses campos de concentração abrigavam para além da sua capacidade, promovendo uma lotação maior do que o normal, sobrecarregando a estrutura física do local.

Ricos, pobres, seca e isolamento. Rios (2014) define esses termos como chaves para entender a dimensão das secas no Ceará, sobretudo de 1932, que, por sua vez foi movida por conflitos e problemáticas importantes de serem refletidas. A emigração forçada foi um forte aspecto que repercutiu na insatisfação de uma maioria de flagelados, mas que sem voz, obedeciam à ordem do Estado. Interessante notar como os jornais se apropriaram desses fatos para exibir em suas páginas diariamente. Rios (2014, p. 9-10) aborda, sobre os aspectos da seca trazidos nas reportagens que eram disseminadas, que gerava

[...] a seca, sob diversos aspectos: a chegada dos retirantes; a situação no Sertão; o número de sertanejos que se deslocavam rumo à cidade; o pânico dos ricos diante do flagelo que se aproximava; as medidas do Governo para conter ou amparar o flagelado; as obras em andamento na cidade; o emprego dos flagelados nessas obras; os diferentes discursos sobre a necessidade de controle dos pobres; a estrutura dos Campos de Concentração; os conflitos entre administradores e concentrados e todas as notas oficiais do poder público.

A referida autora nos fala que esses jornais eram afiliados em sua maioria das vezes ao governo político vigente, dessa forma que romantizava os campos de concentração como lugares de refúgio e amparo para os necessitados. Todavia, as práticas ditadas nas páginas jornalísticas não eram coerentes com a verdadeira situação dos flagelados que eram submetidos às precárias condições de desumanização. Uma realidade excludente, nítida nos olhos de quem não saciava a fome ao final do dia, recorrendo ao pensamento de uma utópica ou possível Revolução.

As classes dominantes tentaram de todo jeito controlar os retirantes através de uma política à primeira vista eficaz, porém não foi suficiente para prevenir muitos casos de mortes que ocorreram com o advento dessa seca de 1932. Ademais,

um dos objetivos de sua produção, foi refletir sobre os modos pelos quais o sertanejo vivenciou essa grande seca, em suas táticas de sobrevivência e nos embates ou acordos, nem sempre explícitos, com as forças de controle ou repressão.

Rios (2014) nos fala que se pensava o prolongamento das estradas de ferro pelo sertão cearense, pois muito flagelados reivindicavam por trabalhos. E os grandes comerciantes se interessavam pela ideia de prolongamento dos trilhos, uma vez que facilitaria o escoamento de produtos comercializados. Todavia, isso teria um impacto para a capital, uma vez que a ferrovia fosse mais prolongada, consequentemente atrairia um número maior de flagelados fugitivos dos campos, objetivando residiriam na capital.

Contanto, de acordo com Rios (2014) estava sendo estabelecido um paradoxo em relação à construção e o alongamento das Estradas de Ferro: o interesse da burguesia industrial era dar força cada vez mais ao sistema capitalista nos grandes centros urbanos, entretanto, a estrada de ferro trazia consigo a miséria que se queria longe desses espaços ditos modernos.

Além dos campos de concentração, outra política para conter o menor número possível de flagelados pelos centros urbanos, foi o envio pelo governo vigente de muitos desses sujeitos para a produção de borracha na região amazônica. Sobre a formação de novas políticas a partir do advento da seca de 1932, medidas mais eficazes foram postas pelo Estado, de forma que Neves (2001) nos conta que em 1932, pela primeira vez a intervenção do Estado brasileiro em período de seca cearense ocorreu de forma coordenada e organizada, uma vez que significou a execução de uma série de atitudes com relação aos miseráveis em momentos de escassez.

Modernidade x seca

Alguns estudos da historiografia cearense revelam que a instalação dos trilhos teve início com o intuito eminente de suprir as devidas necessidades dos flagelados da seca. Entretanto, houve outros interesses os quais envolviam este “empreendimento” no Ceará. Ocorria uma inversão quanto ao destino dos recursos que eram oferecidos pelo governo imperial, ou seja, esses investimentos financeiros ao ser entregues para os grupos de elite local, eram convertidos em recursos de essência modernizadora que ditavam um desenvolvimento nas cidades.

De forma a promover uma reflexão mais aprofundada dessa ideia, podemos inferir de maneira precisa que o advento da ferrovia cearense angariou numa desigualdade acentuada. Os grupos locais de elite desviavam os recursos financeiros, beneficiando-se do poder que exerciam em detrimento da sobrevivência da camada mais pobre que, por sua vez necessitava de emprego e de políticas assistenciais para ter uma vida digna, sofrendo com a seca e dependendo

“da bondade” do governo local.

Importante notar que eram nesses grupos onde estavam concentradas as condições suficientes para oferecer boa qualidade de vida a essa camada atingida pela seca. Todavia não era isso que acontecia, os flagelados eram submetidos a situações mais devastadoras, pois eram obrigados a trabalhar nas obras em troca de míseros salários e sem assistência. Conforme Farias Filho (2016, p. 20) nos conta que

[...] para legitimar a construção da ferrovia, as elites, inteligentemente, utilizaram-se do discurso da seca para angariar recursos necessários ao seu projeto de desenvolvimento, uma constante em todos os flagelos a partir daquele momento. Visando beneficiar-se dos recursos públicos, as elites e os governos locais, na maioria das vezes, superestimavam os efeitos das secas.

Embora a maior parte da história local da construção das estradas de Ferro pelo Ceará, revelam que eram construídas para dar assistência às vítimas da seca, além da mão de obra que precisaria, ainda transportaria alimentos à região assolada pela estiagem, mas esses dois benefícios foram considerados em parte, pois era visado eminentemente o desenvolvimento econômico das cidades por onde os trilhos passavam.

Ainda de acordo com Farias Filho (2016, p. 80) a partir da análise desse cenário, observa-se uma clara ambiguidade. A seca, símbolo da miséria e do atraso, foi transformada em instrumento de progresso, quando apropriada pela elite local. Embora o entrelaçamento dessas duas esferas, os grupos sociais permanecem cada vez mais segregados, o “progresso” visado pelas elites, não chegavam para todos nos locais em que tinham uma arrecadação de recursos em prol do funcionamento dos campos de concentração.

Farias Filho (2016, p. 79) nos diz que é dentro desse ideário que a década de 1930, uma das cidades cearenses que era sede de um dos campos de concentração - Ipu, mais especificamente no governo de Joaquim Lima, um dos agentes políticos do local, iria marcar mais uma tentativa de intervenção modernista no espaço urbano central. Devido aos recursos do Estado destinados às autoridades municipais, as condições políticas e materiais foram bem mais propícias a isso.

Diante disso, a equipe política de Joaquim Lima, buscou utilizar-se dos recursos federais de combate à seca e da mão de obra dos indivíduos presos no campo de concentração para executar um projeto pensado há algumas décadas, mas que por conta desse recurso, só poderia ser viabilizado naquele momento. Assim, é importante dizer que o espaço urbano cada vez mais separou as camadas sociais, e com o advento da seca de 1932, essa separação fica mais nítida. Rios (2014) diz que a seca de 1932, não foi a pioneira que angariou recursos públicos em prol de obras urbanas, já na seca de 1877 isso já estava sendo praxe.

A escassez severa a que ficaram destinadas as populações do sertão com a seca de 1932 delinearum um cenário de grande inquietação. As multidões de sertanejos, premidas por toda sorte de necessidades e sem acesso necessário aos habituais socorros governamentais, utilizavam o roubo de alimento como forma legítima de saciar a fome que assolava a população presente nos Campos. Diante de tal situação, há relatos de roubos e furtos de alimentos entre os quais: cocos, bananas, galinhas, carne de gado, latas de leite. Segundo Rios (2014, p. 85)

[...] Nos códigos da tradição, ou melhor, no imaginário dos sertanejos pobres, o roubo é, em princípio, um crime. Mas, nem todo roubo é condenável. Para os despossuídos, como para os potentados, o roubo para matar a fome é mais ou menos aceito.

Dessa forma os governos aproveitavam-se de tal momento deplorável, em que a população se apresentava como potência visível, para disciplinar o sertanejo a torna-lo força de trabalho passiva. Porém quando o caso de roubo ocorria de forma coletiva, como saques a armazéns e depredamentos contra cargas de alimentos transportados pelos trens, havia uma maior preocupação das autoridades em relação ao mau exemplo que poderia influenciar o restante dos flagelados.

Nesse contexto, os jornais anunciavam a falsa notícia de que a quantidade de alimentos destinada aos campos de concentração era satisfatória para suprir a carência alimentar da população sertaneja que ali residia. Dessa forma a administração do Campo fortalecia a noção de crime em detrimento aos casos de roubo de alimento. Como cita Rios (2014, p. 88) tudo leva a crer que o roubo de comida por parte de alguns flagelados não significava somente a indignação pela distribuição do alimento, mas poderia indicar uma manifestação de repúdio ao poder repressor.

A disciplina rígida na distribuição do alimento era perceptível, também, na forma arquitetônica no qual eram constituídas as cozinhas dos Campos de Concentração de Fortaleza. Conforme relatos de jornais da época, o acesso à cozinha se dava por meio de um grande corredor estreito onde os flagelados se comprimiam para receber a “comissão”. Tudo indica que a produção e distribuição do alimento era feita com máxima ordem e disciplina, tendo em vista os relatos de sobreviventes.

Considerações finais

A chegada dos flagelados nos centros urbanos, prejudicou o desenvolvimento moderno, de forma que na perspectiva da elite estava “poluindo” a imagem da cidade progressista. Assim, o Estado elaborou estratégias visando erradicar o fluxo de flagelados, seja construindo esses campos de concentração, como também mandando para outras regiões em busca de oportunidades de trabalhos. Os discursos políticos que perpetuavam na época, era de que esses centros foram

criados para dar assistências aos sujeitos necessitados, todavia existia uma razão muito mais capitalista e ambiciosa por parte do Estado que possuía a intenção de afastá-los dos grandes centros urbanos.

A cidade de Fortaleza, durante o século XX, em semblante de desenvolvimento urbano, a caráter dos ideais e valores europeus, concebeu às elites à disposição ao seguimento dos princípios internacionais de remodelamento social. O fato garantiu ao interior do Ceará o viés de cidade modernizada. Não obstante, evoluindo juntamente com a cidade, os habitantes passaram a seguir um novo ordenamento civilizatório.

Em um contexto paralelo ao progresso de Fortaleza, o Nordeste passou a ser assolado por uma seca, de 1915 a 1919. O a situação ascendeu entre os cidadãos a memória acerca da imoralidade e dos horrores dos quais a seca de 1877 provocou à cidade e conseqüentemente à população. O fenômeno geográfico, *a posteriori*, cedeu os fatores necessários para a migração pelos retirantes, tão temida pelas elites – resultante de uma reconfiguração negativa aos olhos políticos, transformando a cidade, segundo Pereira (2019, p. 33-34) de uma “bela e limpa capital em uma cidade de bárbaros e incivilizados”.

As políticas de retenção aos problemas socioeconômicos permeavam a insatisfação popular em relação aos sertanejos e, o agravamento ao caráter progressista brasileiro com a disseminação da pobreza. Sob essas perspectivas, segundo Pereira (2019, p. 31), “a estrutura física ‘campo de concentração’ para contenção de retirantes da seca foi utilizada pela primeira vez no Nordeste para deter o fluxo migratório dos fugitivos da seca”, cuja perspectiva dos migrantes eram as capitais, especialmente, as litorâneas no período cronológico que vai de 1915 a 1919.

Tendo em vista que essa história perpassa a História do Ceará, faz-se imprescindível os estudos não só na academia, como nas próprias escolas. Por exemplo, em relação aos campos de concentração que contam boa parte dessa história, hoje em dia o que resta são ruínas. Apesar de assumir a lembrança de um tempo ruim, podemos tomar essa problemática como análise e reflexão de como os flagelados era uma parcela da população invisibilizada. Ademais, todos esses campos de concentração que foram palcos de um período tão angustiante da história mereciam ainda estar preservados e (re)conhecidos como patrimônio histórico-cultural do Ceará.

Referências

ALBURQUERQUE, Carlos (org.). **A trágica história dos “campos de concentração” do Ceará**. 2019. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/a-trágica-história-dos-campos-de-concentração-do-ceará/a-49646665>. Acesso em: 20 fev. 2023.

FARIAS FILHO, Antonio Vitorino. **O trem e a cidade**. Sobral: Sertãoocult, 2016.

RIOS, Kênia Souza. **Isolamento e poder: Fortaleza e os campos de concentração na seca de 1932**. Fortaleza: Museu do Ceará, 2014.

NEVES, Frederico de Castro. Curral dos bárbaros: os campos de concentração no Ceará (1915 e 1932). **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 15, n. 29, p. 93-122. 1995.

NEVES, Frederico de Castro. GETÚLIO E A SECA: POLÍTICAS EMERGENCIAIS NA ERA VARGAS. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 21, n° 40, p. 107-131. 2001.

PEREIRA, Thereza Cristina. **O Governo “Revolucionário” e as Políticas Públicas para enfrentamento da Seca de 1932: Rupturas ou continuidades?** Orientador: Profa. Dra. Léa Maria Carrer Iamashita. 2019. Monografia (Graduação), **UNB**, Brasília, 2019. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/25482/1/2019_TherezaCristinaPereira_tcc.pdf. Acesso em: 10 mar. 2023.

INTEGRALISMO NO PIAUÍ: FORMAÇÃO, PROPAGANDA E COMPOSIÇÃO (1933-1937)

Thiago Silva de Sousa¹
Fernando Bagiotto Botton²

Introdução

Nossa intenção com esse texto é buscar compreender como se deu o surgimento e quais as articulações políticas, sociais e culturais da Ação Integralista Brasileira Núcleo do Piauí (AIB-PI) entre os anos de 1933 até 1938. Para além da formação, temos como foco as maneiras que a AIB-PI utilizou para propagandear suas ações e convocar seus militantes, como também identificar e analisar os personagens que compuseram a associação. Para isso pretendemos situar as profissões e classes dos membros e as alianças políticas que se firmaram naquele contexto histórico para que se pudesse consolidar um núcleo integralista no estado do Piauí.

Tal pesquisa se justifica, primeiramente, pela importância do integralismo na história da política brasileira. Desde seu surgimento em 1932, a Ação Integralista Brasileira (AIB) passou por várias adaptações de acordo com as contingências históricas, mas nunca deixando de lado seu viés ufanista, nacionalista e autoritário. Em segundo plano, entender a AIB-PI é auxiliar na construção de uma historiografia piauiense mais integrada, alterando a visão de um Piauí isolado dos acontecimentos nacionais, e perceber que o fascismo à brasileira não só esteve institucionalmente presente no estado, como atraiu nomes importantes da economia e da política estadual.

As pesquisas que buscam entender os movimentos de direita como um espectro político no Piauí ainda são escassas, geralmente orbitam entre os estudos de oligarquias estaduais e biografias políticas, dessa maneira essa pesquisa se posiciona dentro do debate das atuações das Direitas no Piauí, suas relações e ideologias específicas.

1 Graduando em História pela Universidade Estadual do Piauí - Campus Alexandre Alves de Oliveira da cidade de Parnaíba - PI. thiagossousa06@gmail.com.

2 Doutor em História pela Universidade Federal do Paraná, Professor Adjunto e Coordenador do Curso de Licenciatura em História pela Universidade Estadual do Piauí - Campus Alexandre Alves de Oliveira da cidade de Parnaíba - PI. fernandobotton@phb.uespi.br.

O integralismo como objeto de estudo histórico, tem um amplo escopo de pesquisadores, iniciando seus estudos ainda no fim do século XX. A produção de pesquisas tem crescido vastamente nos últimos anos, buscando entender o hermetismo do movimento, elencando questões diversas como as experiências de mulheres e crianças integralistas, as diferenças de perspectivas teóricas e práticas dos líderes, as temáticas e seus desdobramentos, a imprensa integralista, as relações com o poder governamental e cultural, inclusive, as distinções e similitudes dos integralismos regionais.

Em um trabalho nomeado *Bibliografia Orientativa do Integralismo*, João Fábio Bertonha (2010), chega a apresentar um apanhado quantitativo das pesquisas regionais. No Nordeste ele encontra nos estados do Ceará (17), no Rio Grande do Norte (4), Pernambuco (25), Alagoas (1), Bahia (6), fora os que estão listados pelo pesquisador, encontramos ao menos uma pesquisa desenvolvida na Paraíba, que é o TCC e dissertação do Renato Elias Pires Souza (2015), *A Cultura política integralista em cena na Paraíba (1933-1938)*. Em Sergipe há a dissertação de Ademir da Costa Santos (2003) intitulada *Integralismo em Sergipe: as propostas e propagação do ideário (1933-1938)*, no Maranhão há o trabalho de José R. de Castro Caldeira (1999), *Integralismo e Política Regional: A Ação Integralista no Maranhão*, no Piauí a única pesquisa acerca da temática que tomamos conhecimento, até o momento, é o Trabalho de Conclusão de Curso de Gerlândia Moura Vale (2009) intitulado *Sertanejos Anauê: A construção da Ação Integralista Brasileira no Piauí*.

Desta forma, consideramos que todos os estados nordestinos possuem suas experiências integralistas analisadas historicamente. No caso piauiense, o trabalho de Vale (2009), como específico para um trabalho de conclusão de curso, se limitou a compreender alguns aspectos de como funcionou a AIB-PI a partir do jornal *A Liberdade* como seu propagador, desse exitoso trabalho, e fazendo jus à sua natureza, não foram aprofundadas as relações entre personagens, líderes, ou as articulações com os governos locais.

Se estabelece aqui um objetivo importante da presente pesquisa, que busca compreender o integralismo regional no Nordeste em sua diversidade de facetas. Sob esse objetivo nos propomos a empreender uma análise do jornal *A Liberdade*, disponível de forma digital na plataforma *Mundos do Trabalho Piauí*³, de forma a articularmos seus dados com os de múltiplos jornais de circulação estadual e nacional, que contém matérias e informações pontuais sobre nosso objeto de estudo, encontrados a partir da *Hemeroteca Digital Brasileira*⁴, valendo-se da tecnologia de *Optical Character Recognition (OCR)*, disponibilizado por ela. Isso permitiu maior cruzamento de informações e a compreensão de como o

3 Disponível em: <http://www.mundosdotrabalho.com.br/>

4 Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>

movimento era percebido em escala ampla.

Compõe nossa bibliografia os estudos da historiografia piauiense que nos permitem compreender o espaço social, político, econômico e cultural que a AIB-PI se instituiu. Elencamos a pesquisa de Francisco Alcides do Nascimento (1994) acerca da Revolução de 1930 *Revolução de 1930 no Piauí: (1928-1934)* e a tese de Daniel Castello Branco Ciarlini (2019), *Imprensa e Literatura Piauiense na República Velha: Gênese de um campo e circuitos literários*, como textos de fundamental importância a esse trabalho, já que nos proporcionaram maior entendimento sobre a construção do círculo intelectual integralista e seus pertencentes no Estado do Piauí.

Do ponto de vista teórico temos a intersecção de muitos campos da disciplina histórica, dentre eles a História Política. Ao estudarmos um grupo de natureza política, trazemos a ideia de que “o político não constitui um setor separado: é uma modalidade da prática.” (RÉMOND, 2003, p. 35), e que ele “liga-se por mil vínculos, por toda espécie de laços, a todos os outros aspectos da vida coletiva” (RÉMOND, 2003, p. 35), principalmente no processo de formação de um grupo intelectual. A partir dessa compreensão ressaltamos que a História dos Intelectuais é operacionalizada em nossa pesquisa a partir da investigação das biografias individuais dos membros conhecidos da AIB-PI, funcionando a partir da compreensão de que a possibilidade do integralismo piauiense se deu na concretização de uma camada da sociedade piauiense firmemente intelectual, nesse contexto são empregadas algumas técnicas da prosopografia.

Além dessas duas vertentes historiográficas, podemos listar a instrumentalidade da escrita da história por meio dos jornais, campo aprofundado por Tânia Regina de Luca (2008), usando métodos da análise de periódicos enquanto fontes de pesquisa no texto *História do, no e por meio dos jornais*, entre os trabalhos fundamentais nessa seara ressaltamos também o artigo de José de Assunção Barros (2021) intitulado *Sobre o uso dos jornais como fonte histórica - uma síntese metodológica*.

Para compreender melhor nosso objeto de pesquisa devemos compreender também alguns elementos contextuais e políticos que circundavam a década de 20 do século XX. Naquele período o “cenário social, político e econômico do Piauí era marcado pela desigualdade” (SANDES-FREITAS, 2019, p. 19), pois o espaço político era dominado por oligarcas que se caracterizavam pelo domínio da terra. Nesse ambiente as disputas por poder eram intensas e aliadas à crise econômica que o estado sofreu no fim da década, em decorrência da queda de exportações. Tal contexto foi terreno fértil para a organização da Aliança Liberal (AL) que ascendeu politicamente como ideário alternativo ao governo aristocrático vigente.

Os aliancistas propunham reformas no sistema político, a adoção do voto secreto e o fim das fraudes eleitorais. Pregavam anistia para os perseguidos

políticos e defendiam direitos sociais, como jornada de oito horas de trabalho, férias, salário-mínimo, regulamentação do trabalho das mulheres e dos menores.

Com propostas de reforma do sistema político, como voto secreto, e de pautas sociais, como a redução da jornada, a Aliança Liberal se formou no ano de 1929 e disputou as eleições de 1930 com Getúlio Vargas como candidato. Saindo derrotado do pleito, os aliancistas optaram pela “insurreição”, eclodindo em outubro a Revolução de 1930 que alçou o próprio Getúlio Vargas ao governo do país (PANDOLFI, 2003).

De caráter heterogêneo nacional, a Aliança Liberal no Piauí também aglutinou em torno de si diversos personagens de origens distintas, por exemplo “políticos como o ex-governador Matias Olímpio de Melo, Humberto de Área Leão, vice-governador, o deputado Hugo Napoleão do Rego, o senador Pires Rebelo e o Des. Joaquim Vaz da Costa, aliado dos “‘coronéis’ da região sul do estado” (SANTOS; KRUEL 2009, p. 111). Da mesma forma, desenvolveu-se no interior da Aliança Liberal piauiense uma acirrada cisão ideológica, até maio de 1931 a interventoria do Piauí havia sido assumida por três políticos: Humberto de Arêa Leão, Joaquim Lemos Cunha e Landri Sales Gonçalves, com ao menos dois movimentos golpistas liderados pelo desembargador Vaz da Costa, ex-membro da Aliança Liberal. (NASCIMENTO, 1994). Isso se deu, porque, na prática, as propostas que encabeçaram a Revolução de 1930 foram abandonadas e o *modus operandi* da política do estado voltou a ser “as mesmas de 40 anos atrás. A Revolução de 30, era um movimento interrompido” (CAVALCANTE JÚNIOR, 2004, p. 67). Para Cavalcante Júnior (2004), esse “movimento interrompido” teve fim com a chegada do cearense Landri Sales ao posto de interventor em maio de 1931. Pode-se afirmar que Sales, “apesar dos recuos que aconteceram ao longo de seu governo, quando se aproximou de antigas lideranças políticas piauienses, foi o primeiro interventor revolucionário do Piauí, isto é, o primeiro que realmente se identificava e se comprometia com os ideais da Revolução de 30” (CAVALCANTE JÚNIOR, 2004, p. 73).

Além do contexto de tensões político-partidárias, o Piauí era marcado, desde a década de 1920, por uma ativa busca de “modernização”. Essa modernização vinha em muitas facetas, desde mudanças arquitetônicas até o aumento de jornais impressos. Tal aspecto ganhou mais vulto com a instalação em 1931 da Faculdade de Direito do Piauí:

A ausência de uma instituição de ensino superior local criava dificuldade para implementação de projetos que visassem promover uma modernização da sociedade piauiense [...] Assim, a instalação de uma instituição de progresso, modernidade, renovação e outros (MELO, 2021, p. 380).

A busca pela modernização e progresso do estado, permitiu que no Piauí

se estabelecesse um “círculo intelectual”, formado por personagens que figuravam na mídia e eram associados à “intelectualidade”, em um estado de significativo analfabetismo. Esses “intelectuais” agiam diretamente no debate político pois eles “se incorporaram às estruturas de poder e nela e por ela se digladiavam nos jornais” (CIARLINI, 2019, p. 140).

Os intelectuais piauienses que se expressaram por meio de revistas, ocupando microcosmos diversos, tanto na capital, como nos municípios, exerceram um papel preponderante na construção de discursos em relação a política local como na nacional, destacando a necessidade de criar condições novas, não somente na política, mas na cultura em meados dos anos 30 (MELO, 2021, p. 229).

Portanto, é em um contexto político de tensões entre as oligarquias piauienses em relação às propostas políticas da revolução de 1930. É justamente em meio a esse contexto de movimento social-cultural de modernização e formatação de um “círculo intelectual” regional que o Integralismo chega e se desenvolve no Piauí.

O Núcleo Integralista do Piauí

Em 1936 a Ação Integralista Brasileira (AIB) completou quatro anos de existência, momento em que o líder, Plínio Salgado, divulgou uma carta onde acrescentou um breve resumo sobre o histórico de criação dos núcleos regionais, ele cita que quando

Parte a primeira bandeira para o norte, incrementa o integralismo por toda a parte. O movimento inicia-se em Alagoas. O Amazonas e Pará, que tinham respondido ao apêlo em fins de 32, organizam-se na Segunda Bandeira que funda também o integralismo em Piauí e Sergipe e dá corpo ao Integralismo no Maranhão, já esboçado na Primeira Bandeira (SALGADO, 1936, p. 05).

As bandeiras dos integralistas, ou caravanas, citadas por Salgado, eram espécies de movimentos de propaganda ideológica da associação, que iam aos estados brasileiros afastados dos núcleos Rio-São Paulo, e eram lideradas pelos intelectuais do movimento:

Visando incrementar o processo de expansão do movimento pelo Brasil, a direção central da AIB organiza, no segundo semestre de 1933, expedição incumbida de percorrer as capitais da região Norte e Nordeste do país, pois em alguns Estados, como o Maranhão, havia necessidade de orientar os militantes regionais e, por meio das lideranças nacionais, legitimar os Núcleos Provinciais instalados naqueles Estados. Devido a sua semelhança com uma peregrinação, a expedição foi denominada, na época, de bandeira ou caravana integralista (CALDEIRA, 1999, p. 31).

Segundo Caldeira (1999), devido ao sistema rodoviário ainda carente que ligava as extensões do Brasil, Gustavo Barroso optou por percorrer o litoral nordestino por vias marítimas. Como Teresina é a única capital nordestina que se situa no interior do estado e não no litoral, a cidade costeira de Parnaíba foi a escolhida para receber o núcleo itinerante integralista. Em matéria do jornal *A Liberdade* de julho de 1934 o Dr. Paulo Eleutherio, Chefe integralista do Pará, informa: “Parnahyba que primeiro em toda a província vestiu a camisa verde e onde primeiro foi ouvida a palavra doutrinadora da campanha do “sigma”, onde há um grupo de abnegados animadores da ideia, a frente o professor José de Souza Brandão.” (ELEUTHERIO, 1934, p. 03). Segundo a informação trazida pelo paraense, o Piauí, assim como outros estados nordestinos, teve sua introdução à ideologia do sigma a partir da primeira caravana integralista, já em 1933, e não em uma segunda em 1934 como informa Plínio Salgado.

Diante disso, podemos intuir que a presença da primeira caravana integralista foi a propulsora da ideia no estado. Dessa forma, tal primeira caravana cumpriu seu papel de introduzir a ideologia no estado, mas não suficiente a ponto de constituir um núcleo provincial e muito menos municipal. O *Jornal do Commercio* do Rio de Janeiro, divulgou a notícia de uma reunião entre o “nomeado coordenador do integralismo no Piauí” (JORNAL DO COMMERCIO, 1934a, p. 03) com elementos importantes da sociedade piauiense como comerciantes e professores.

TERESINA. 7. - Circulou aqui a Acção Integralista.

O Desembargador Giovanni Costa, nomeado coordenador do integralismo no Piauí, constituiu uma comissão nesta capital, para a qual escolheu elementos do commercio, professores e estudantes (JORNAL DO COMMERCIO, 1934a, p. 03).

No mesmo jornal em abril de 1934, era publicada a notícia: “Realizou-se hontem, no cinema Olympia, desta capital, a primeira reunião da Acção Integralista, sob a presidência do Dr. Giovanni Costa. O presidente expôs os fins a que se destinava a campanha integralista. Várias pessoas assinaram o livro de compromisso” (JORNAL DO COMMERCIO, 1934b, p. 06). Vemos que o desembargador já é entendido, no mês seguinte, como presidente do núcleo, podemos determinar, portanto, que é entre março e abril de 1934 que ocorreu a fundação do Núcleo Provincial Integralista do Piauí.

A carta enviada por Plínio Salgado aos núcleos nacionais indicava que a fundação da AIB-PI teria ocorrido somente após a passagem de uma Segunda Bandeira “O Amazonas e o Pará, [...], organizam-se na Segunda Bandeira que funda também o integralismo em Piauí e Sergipe” (SALGADO, 1936, p. 04). Não encontramos menção a essa “segunda caravana” na historiografia sobre

o tema integralista, como também não tivemos acesso virtual aos trabalhos publicados acerca da prática integralista em Sergipe.

Como apontado por Salgado, essa segunda caravana foi mobilizada pelos integralistas amazonenses e paraenses, se olharmos para o Jornal *A Liberdade*, podemos perceber, de fato, que há uma presença importante dos dois líderes na formulação da AIB-PI. Em junho de 1934 os jornais da capital piauiense e do Brasil anunciam a chegada do presidente da Ação Integralista Brasileira do Pará, Dr. Paulo Eleutherio, como mostra o jornal carioca.

O Integralismo no Piauí.

Therezina, 8 - Procedente de Belém, chegou a esta cidade o sr. Paulo Eleutherio, chefe do movimento integralista no Pará. O sr. Paulo Eleutherio pretende aqui realizar uma série de conferencias políticas, no decorrer das quaes esclarecerá os principais pontos do programma integralista (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1934a, p. 02).

Ao ser apresentado aos integralistas o chefe paraense é elencado como um erudito pensador da nação brasileira, o jornal *A Liberdade* o define como: “um intellectual de valor nas lides jornalísticas e literárias brasileiras, desempenhando com raro brilho o logar de Redactor-Secretario da nossa confreira Folha do Norte.” (A LIBERDADE, 1934b, p. 01). O que se vê é um empenho dos camisa verdes piauienses a ligar o integralismo como um movimento de intelectuais, essa prática foi costumeira nas páginas do jornal, o objetivo era sempre atingir a camada da sociedade que produz “ideias”, e angariar esses indivíduos para as fileiras integralistas.

Segundo o jornal *A Liberdade*, Paulo Eleutherio teria permanecido na capital piauiense durante quatro dias realizando conferências, comícios e reuniões. É após a visita do paraense que percebemos uma significativa alteração na forma como o jornal abordou o integralismo, apontaremos com mais ênfase em tópicos seguintes, mas as matérias relativas à AIB-PI que anteriormente apareciam com um título “*A Pedido*”, na página 3, passam a mencionadas sob um título “*No Seara das Ideias*”, como matéria de capa.

Desde maio de 1934 as edições do *A Liberdade* já mostrava um grupo de autodeclarados integralistas na cidade de Floriano e Parnaíba também, eram esses grupos nomeados por “triumviratos”, como constata nesse trecho da matéria do jornal *A Liberdade*:

Triumvirato de Parnahyba: Prof. José de Souza Brandão, Thomaz Catunda, João de Carvalho Aragão

Triumvirato de Floriano: Prof. Osmar Mendes, Eugelino Boson e José Francisco Dutra (A LIBERDADE, 1934a, p. 04)

A caravana liderada por Paulo Eleutherio teria sido uma reforçadora

desse grupos, dando-os características mais coesas e legando maior materialidade para suas atuações. Em 15 de junho de 1934, enquanto o chefe da AIB-PA, Paulo Eleutherio, e Giovanni Costa permaneciam no Maranhão, é divulgado a notícia no jornal *Diário de notícias* da capital brasileira:

O Integralismo no Piauí.

Therezina, 14 (União) - Em Floriano, foram empossados os membros do núcleo municipal integralista, sendo victoriados os nomes de Plínio Salgado, Gustavo Barroso e Giovanni Costa (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1934b, p. 02)

Aliado a esse “empossamento”, após a passagem da caravana, em junho de 1934, houve uma alteração na abordagem dos antigos grupos municipais, enxergados por triunviratos, passaram a ser denominados sob o título de “sub-núcleo”.

Logo depois da passagem da segunda bandeira integralista pelo Piauí podemos observar uma mudança na postura do desembargador Vaz da Costa. Antes da caravana ele havia permitido a participação de seu primo, Giovanni Costa, na diretoria do jornal, além da entrada de temáticas integralistas no jornal, contudo, não fazia parte da composição administrativa e nem falava abertamente sobre um alistamento. Posteriormente à caravana, Vaz da Costa divulgou o “Manifesto aos Piauíenses” onde declarou sua incondicional associação à AIB-PI.

O desembargador torna essa adesão um manifesto público que visava atingir o seio da sociedade piauiense dando mais holofote ao movimento, que ganhava relevo naquele momento com a visita de figuras nacionais da aliança. Em seu manifesto ele fazia duras críticas à república, e aliava sua filiação ao combate do comunismo.

Mais cedo ou mais tarde, a acção destruidora e anarchica do movimento de outubro, terá como consequencia a tentativa de uma revolução communista. [...] O integralismo é um phenomeno social e político determinado pela necessidade de defêsa integral do organismo nacional ameaçado pela destruição, pela desordem, pelas conspirações e pela anarchia (COSTA, 1934, p. 01).

O que podemos perceber é que o saldo da Segunda Caravana não é a criação de novos subgrupos ou núcleos municipais, nem uma nova expansão além das que já haviam ocorrido após a primeira caravana, mas um fortalecimento do integralismo piauiense, com suas figuras políticas aderindo ao movimento em um espaço público de rivalidades oligárquicas e um processo de “integralização” do jornal *A Liberdade*. Esse processo é tão efetivo que no ano de 1935 o referido jornal passou a representar o Piauí no consórcio jornalístico *Sigmas Jornais Reunidos*⁵ (OLIVEIRA, 2009).

5 Consórcio fundado em 1935 para garantir “unidade e padrão desejado” para a Imprensa

A importância dada à imprensa escrita pelos integralistas era tanta que a secretaria, inicialmente vinculada ao departamento de propaganda e doutrina, no ano de 1936 ganha uma secretaria única: “Em outras palavras, passou a fazer parte da direção do movimento” (OLIVEIRA, 2009, p. 271).

Rodrigo Oliveira (2009) nos mostra que a nova estruturação do departamento significava

Não apenas apontar para a confecção de periódicos, como também para a fiscalização de textos publicados sobre o movimento em outras folhas. Além disso, passa a ter um setor de censura, cujo objetivo primordial era controlar os jornais do movimento. Deve-se levar em conta que, na época, o integralismo já estava estruturado em todos os Estados do país e que o número de periódicos ligados oficialmente ao movimento ultrapassa sessenta folhas (OLIVEIRA, 2009, p. 272).

Ele constitui então o conceito de *imprensa integralista*, pensada a partir do entendimento de que o movimento integralista possuía uma relação existencial de formação e propagação de seus núcleos regionais e expansão nacional com o desenvolvimento de uma imprensa escrita, entendida como um conjunto de códigos conceituais, formatos de jornais, temas trabalhados, formatos de disposição, exposição dos temas, organização do jornal, etc, comuns a um conjunto de periódicos vinculados à AIB. Desta forma, podemos entender, a partir da pesquisa de Oliveira (2009), que a AIB não só estruturou um dos maiores sistemas de imprensa da época, tornando-a poderosa forma de mobilização popular, como produziu uma relativa unidade ideológica nas *folhas verdes*, fazendo com elas se tornassem ecos de profunda doutrinação por meio do *Sigma-jornais Reunidos*.

Como já apontamos, é o periódico *A Liberdade* que assumiu o papel de imprensa integralista oficial no Piauí, e que paulatinamente ele adere e torna-se esse representante. Após a fundação da AIB-PI, o periódico que antes era gerenciado somente por Abrahão Lima – tendo na direção e na redação principal o Des. Vaz da Costa – passou a ter sua gerência dividida com Celso de Albuquerque, e as funções de liderança são divididas com Giovanni Costa, enquanto Redator Secretário e chefe provincial da AIB. É importante perceber também a alteração de endereço, antes a redação se localizava na Rua Siqueira Ramos, nº 11, e posteriormente se transferiu para a Travessa Barroso, nº 34. Embora não saibamos onde localizava-se a Rua Siqueira Campos, constatamos que a atual rua Barroso segue sendo uma das mais centrais da cidade.

Notamos então a experiência do integralismo piauiense vivenciada pela reformulação de um jornal já em circulação, pelo menos desde 1928 e que na

Integralista, reuniu mais de 130 jornais em circulação nacional, submetidos a “Secretaria Nacional de Imprensa (SNI), órgão encarregado de censurar e selecionar as matérias” (GONÇALVES; CALDEIRA NETO, 2020, p. 43).

época apresentava ideologias até mesmo contrastantes com o ideário integralista. Essa constatação se difere daquela proposta por Oliveira (2009) ao afirmar na relação simbiótica de inauguração de um núcleo integralismo e formatação de uma imprensa jornalística:

Acreditamos que exista uma relação dialética entre o integralismo enquanto organização política e a sua imprensa. [...] o primeiro jornal integralista propriamente dito vai ser publicado cerca de um mês depois da fundação da AIB. Outro dado interessante é o fato de que em todos os Estados sobre os quais tivemos acesso aos jornais das secretarias provinciais, a fundação do primeiro periódico nunca ultrapassou quarenta dias após a organização do primeiro núcleo de comando regional. O que nos leva a crer que uma das primeiras ações de cada chefia provincial é a fundação de um periódico para difundir a ideologia dos camisas-verdes (OLIVEIRA, 2009, p. 137).

É possível que a opção pela não abertura de um novo jornal se deu pelo fato de o jornal *A Liberdade* já possuir tradição e circulação social, além de se vangloriar enquanto o jornal mais lido do estado, informação ou propaganda contida logo no seu subtítulo. Impacta também o fato de que o periódico já possuía na época a tiragem de duas edições semanais, o que nos revela que contava previamente com um público assíduo e com uma inserção relevante dentro da sociedade teresinense, sendo mais fácil utilizá-lo como uma ferramenta pronta de doutrinação do que organizar um jornal concorrente.

Outra motivação possível é que se compararmos a imprensa integralista de núcleos regionais mais afastados de regiões como Rio de Janeiro e São Paulo, visualizamos que a periodicidade e a manutenção desse tipo de imprensa eram dificultosas, como no caso do Maranhão, que mesmo lançando seu jornal integralista oficial no ano de 1934, alguns meses depois da organização oficial do núcleo, acabou por encerrá-lo em 1937.

Conforme indicado, os integralistas Maranhenses, pouco depois de organizados, fundam jornal próprio para divulgação de suas ideias. Este, porém, era de pequeno porte, formato tabloide, publicação inconstante, com poucos anunciantes e com pequenas garantias de continuidade. Entre os fatores incluídos no processo de expansão do Movimento em 1937, além da fundação de três novos jornais, destacam-se a montagem e manutenção da estação de rádio instalada em São Luís, a rádio Sigma (CALDEIRA, 1999, p. 91).

Esse também é o caso do estado do Paraná, que formulou inicialmente o jornal *O integralista*, no ano de 1934, todavia só “ganhou” força de imprensa no ano seguinte com a inauguração de outro jornal: *A Razão* (ALVES, 2019). É presente nas folhas do jornal *A Liberdade* as temáticas comumente trabalhadas pelo integralismo em sua imprensa, como o anticomunismo, antiliberalismo e exaltação dos líderes e uma cosmologia profascista. Uma curiosa característica da folha é que mesmo sendo o jornal integralista, ele funcionava como um

divulgador de outras perspectivas políticas, já que pelo menos até o fim de 1934 os anúncios integralistas conviviam nas mesmas páginas com a propaganda partidária da URL⁶ (União Liberal Regeneradora). Outra das principais formas de propaganda utilizadas pela AIB-PI foram as palestras:

Às 10 horas da manhã, a conferência publica de propaganda do integralismo [...] O Cinema Olympia de novo se encheu de espectadores, inclusive senhoras e senhorinhas, além de pessoas das classes cultas e laboriosas da cidade. Poucas vezes se tem visto em Theresina um interesse tão grande por uma causa como actualmente a do integralismo, que dia a dia, arrasta prosélitos ethusiastas e decididos no Piauhy e nos demais estados do Brasil (A LIBERDADE, 1934c, p. 01).

Paulo Eleutério também sugere que havia uma pluralidade de formas propagandísticas quando afirmou em entrevista que a filosofia integralista no Piauí era “disseminada pela palavra impressa, escrita e falada dos seus pioneiros” (A LIBERDADE, 1934c, p. 01) Os comícios também eram amplamente utilizados, como revela citação em jornal: “Therezina - O chefe de Polícia proibiu o dr. Herbert Dutra que fizesse na praça pública conferencia em favor do Integralismo, permitiu, porém, que fossem realizadas na séde do partido.” (A NOTÍCIA, 1937, p. 04)

Os Integralistas piauienses se reuniam ao redor de personagens ligados à formatação do “círculo intelectual”, que ocorria desde a década de 1920 mobilizada pelos avanços da modernização das cidades, com o aumento do número de periódicos e instituições de instrução pública. Desta forma, a presença de médicos, professores e funcionários públicos nas fileiras da AIB-PI era massiva. Entre os nomes conhecidos do núcleo teresinense aparecem: Giavanni Piauiense da Costa, Joaquim Vaz da Costa, Academico João Soares, Deoclecio Moraes Britto, Dr. José Epifanio de Carvalho, Dr. José Fonseca Ferreira, Prof. Júlio Martins Vieira, Júlio César Fontenelle, Raymundo Moura Rego, Luiz Lopes e Gerson Figueiredo (A LIBERDADE, 1934a, p. 04). Trata-se de homens de elite socioeconômica piauiense, os integralistas teresinenses eram vinculados, primeiramente, a uma camada da Aliança Liberal, especialmente aquela descontente com os rumos da revolução.

Desses nomes a presença de Joaquim Vaz da Costa e Júlio Martins Vieira ganham destaque como personagens de relevância para o integralismo piauiense, uma vez que ambos faziam parte da *Câmara dos Quatrocentos*, essa câmara foi criada em 1936 no congresso de Petrópolis, segundo Hélió Trindade:

6 Partido surgido em 1933 para a disputar as eleições da Assembleia Constituinte. Faziam parte de sua comissão diretiva nomes como o de Joaquim Vaz da Costa e o próprio Giovanni Costa. Se unem ao Partido Democrático Piauiense para fazer oposição ao Partido Nacionalista Piauiense, que defendia o governo do Capitão Landri Sales.

É um organismo consultivo formado por “personalidades de alto valor moral e intelectual”. Ele se estrutura internamente em comissões especializadas para opinar sobre problemas suscitados pelo chefe Nacional. Seu papel, na realidade, é mais decorativo que consultivo. Segundo testemunho de certos membros da câmara, Salgado, para evitar divergências entre o Chefe e a Câmara, se entrevistava previamente com os relatores das comissões. Com isto, a submissão do Chefe às decisões dos órgãos consultivos do movimento significava uma forma de distribuir responsabilidade nas decisões importantes e uma maneira de produzir solidariedade e legitimidade nas decisões do Chefe nacional (TRINDADE, 1979, p. 173).

Além de Teresina, outros três núcleos regionais foram criados: Parnaíba, Floriano e Picos. Os parnaibanos conhecidos são: José de Souza Brandão, Thomaz Catunda e João Carvalho Aragão. A composição parnaibana segue os mesmos parâmetros da capital, a busca pelos intelectuais daquele momento, os seus membros são professores do Ginásio Parnaibano⁷. Já o núcleo integralista de Floriano era composto pelos funcionários públicos: Osmar Mendes, Eugenilino Boson Dias e José Francisco Dutra. São muito escassos os dados sobre esse núcleo e até sobre a biografia desses indivíduos, o que pudemos delimitar é que trabalhavam no funcionalismo público. Sobre o Núcleo da cidade de Picos, encontramos menção do funeral de um membro do grupo no jornal integralista *A Offensiva*, mas sem dados sobre a composição dos demais.

Em 1937 a presidência do núcleo integralista do Piauí foi mudada, assumiu o mineiro Herberto Dutra. Militante de grande renome dentro da estrutura hierárquica da AIB, representou constantemente o próprio Plínio Salgado em reuniões de núcleos integralistas ao redor do Brasil, foi também chefe provincial de Minas Gerais. Dutra, além de líder do integralismo no Piauí, em 1937, era o chefe da arquiprovíncia e comandava a 4ª circunscrição, que “reúne 2 ou 3 “províncias” integralistas” (TRINDADE, 1979, p. 310).

Não temos informações acerca da motivação que resultou na troca de líderes no Piauí, o que pudemos apurar é que, segundo site da OAB-PI⁸, em agosto daquele ano, Giovanni Costa assumiu a cadeira de presidente do órgão. Chama atenção a substituição não ter ocorrido por outro colega da região. O integralismo piauiense possuía nomes representativos que poderiam assumir a condução do movimento, tais como o próprio Vaz da Costa ou José de Souza Brandão, estranhamos a escolha de um não-residente para o cargo.

7 “Fundado em 11 de junho de 1927 [...]. O ginásio visava oferecer à juventude, principalmente masculina, o ensino secundário de preparação a um curso superior para a clientela que não optava para o serviço do magistério” (MENDES, 2007, p. 99).

8 Disponível em: <https://www.oabpi.org.br/institucional/historia/>. acesso em 26 de dezembro de 2022.

Perseguição e o caso do Integralismo Piauiense

Como sabido, em 1937 Getúlio Vargas efetiva o golpe do Estado Novo, na ocasião os integralistas acreditavam que o ocorrido seria propício para a execução de seu projeto, pressupunha-se que ao apoiarem o golpe do estado, o ditador acolheria dentro do novo desenho institucional os camisas verdes. É importante ressaltar que getulistas e integralistas não estavam em “convergência política” (GONÇALVES; CALDEIRA NETO, 2020, p. 57) mas possuíam adversários em comum, “a ameaça comunista passou a ser elemento de ligação entre o governo e AIB” (GONÇALVES; CALDEIRA NETO, 2020, p. 58).

Segundo Gonçalves e Caldeira Neto (2020), após a implantação do Estado Novo os camisas verdes sentiram-se enganados por Vargas. No fim daquele ano o ditador promulgou um decreto lei que “dissolveu todos os partidos políticos, além de proibir milícias cívicas e restringir o uso de uniformes e simbologias dessas entidades, entre as quais a AIB” (GONÇALVES; CALDEIRA NETO, 2020, p. 59).

Em maio de 1938 houve a então chamada “Intentona Integralista”, o levante dos camisas-verdes foi articulado com o objetivo de depor o presidente Vargas. Com um plano de grandes dimensões, eles atacaram diversos locais estratégicos como a Polícia Civil, Polícia Especial, Quartel General do Exército, Polícia Militar, Ministério da Marinha, Correios, entre outros, na intenção de desarticular qualquer reação do governo. Mas “o alvo principal era o Palácio Guanabara, residência do presidente da República, como objetivo de depor imediatamente Getúlio Vargas.” (GONÇALVES; CALDEIRA NETO, 2020, p. 62).

A recepção do levante integralista pelos próprios membros da AIB-PI não pôde ser mensurada pelas fontes que tivemos acesso. Somente sabemos sobre a participação de Herberto Dutra, Chefe Provincial da AIB-PI, que tinha a função de invadir o prédio dos Telégrafos e enviar uma mensagem a todos os núcleos brasileiros, dizendo que o levante havia sido bem-sucedido e que Getúlio Vargas estava deposto do cargo. Com o fracasso do motim Herberto Dutra ainda tentou se esquivar das investigações, alegando ter apenas cumprido ordens superiores em sua ação, todavia foi condenado e preso por sete meses. Após o evento, “a repressão aos camisas-verdes foi brutal” (GONÇALVES; CALDEIRA NETO, 2020, p. 63). A perseguição ocorreu no Piauí, no Relatório da interventoria de 1938, Leônidas Melo, interventor, declarava:

ORDEM POLÍTICA E SOCIAL. COMUNISMO: [...]. A premeditada e fracassada intentona serviu de demonstração de que tais elementos ainda não se desviam das idéas e atividades que os levaram ao cárcere, em condenação necessária e justa. INTEGRALISMO: [...]. Extremismo da direita, como era designado. O Integralismo traiu a sua pregação constante de respeito á autoridade constituída, e mais ainda, à trilogia – Deus, Patria e Família, - que lhe servia de lema, com que procurava captar simpatias

e atrair prosélitos. [...] Forma gêmea do comunismo, para empregar a expressão de Azevedo Amaral. O Integralismo, na sua essência e nos seus designos, não visava senão a conquista do mando nacional, e fosse por que meio fosse (PIAUI *apud* MELO, 2021, p. 279).

O que podemos perceber é que o interventor junta integralismo e comunismo a movimentos “gêmeos”, dessa maneira teriam o mesmo tratamento quanto à repressão e “condenação necessária e justa”. Melo (2021), aponta que um exemplo da perseguição aos integralistas piauienses foi o inquérito do funcionário público José Baltazar da Silva:

O chefe de polícia, de forma enérgica, formulou um processo que nos autos acusava Baltazar de ter “[...] divulgado, nesta cidade, notícias falsas alarmantes, como de ter ferido gravemente S. Excia. O Sr. Presidente da República, por ocasião de assalto ao Palacio Guanabara, levado a efeito por elementos integralistas. [...]”(sic). Depois de tramitada toda a ação, o mesmo foi condenado acusado de ser integralista, e lhe foi aplicada uma pena de “[...] 1mez, 22 dias e 12 horas, [...]”. O réu respondeu o processo em liberdade, todavia, quando foi expedido o mandado de prisão para cumprir a pena de “prisão celular”, encontrava-se foragido, segundo documentos pensados no processo (MELO, 2021, p. 284).

Segundo Maureni Melo (2021) a condenação de Baltazar ocorreu sem a presença de provas, mesmo que tenha sido condenado por “notícias falsas” contra a “ordem”, o funcionário público foi acusado de ser “integralista”, isso revela que a polícia procurava associar crimes ao camisas-verdes do Piauí.

Em maio de 1938 o jornal *O Imparcial*, do Maranhão, declarou: “Therezina - O interventor federal determinou, hoje, que fosse organizada uma relação dos funcionarios do estado filiados ao integralismo. O bacharel Clemente Fortes, ex-integralista, acaba de ser demitido do cargo de advogado da prefeitura.” (O IMPARCIAL, 1938, p. 01). O que demonstra uma política de “expulsão” dos camisas-verdes da administração.

Outro caso dessa perseguição se deu na figura de José de Souza Brandão, presidente do Núcleo Parnaibano. Ele encaminha para Getúlio Vargas a “denúncia que recebeu de Plínio Salgado, enviado de Lisboa, material integralista. Acrescenta na correspondência que buscou informações com as autoridades locais, em Parnaíba (PI). Esse contexto ilustra um pouco da censura e repressão no meio cultural do estado.” (MELO, 2021, p. 284).

Considerações finais

Ao desenvolvermos nossas pesquisas, percebemos que as reflexões aqui levantadas são de suma importância, além do ineditismo do tema, o presente trabalho é capaz de influenciar novas perspectivas sobre o integralismo no Piauí,

como também, acerca das questões concernentes aos resultados da Revolução de 30 no estado. A AIB-PI insere-se no panorama do integralismo regional a partir do desejo de expansão dos líderes do movimento, com as duas Caravanas Integralistas, que criaram e entrelaçaram o núcleo Piauí com outros núcleos estaduais, que são recrudescidos com forte estratégia de publicidade.

Concluimos que o quadro de divergências tensionadas entre os membros da Aliança Liberal, acoplado a uma busca coletiva de elementos letrados na sociedade foram terreno fértil para a chegada e desenvolvimento de um movimento político fascista, bem como compartilharam o contexto nacional de perseguição e ocaso inaugurados pela tentativa frustrada de golpe ao Estado Novo.

Referências

- A LIBERDADE.** A ação Integralista Brasileira Província do Piauí. Teresina/PI, ed. 190, p. 04. 31 maio 1934.
- A LIBERDADE.** Na seara das ideias. Teresina/PI, ed. 192, p. 3. 15 jun. 1934c.
- A LIBERDADE.** Dr. Paulo Eleutherio. Teresina/PI, ed. 191, p. 01. 06 jun. 1934b.
- A NOTÍCIA.** Em favor do Integralismo. Joinville/SC, ed. 2565, p. 04. 18 abr. 1937.
- ALVES, Luiz Felipe. **Elites integralistas em Paranaguá nos anos 1930: organização e estruturas sócio-afetiva.** Dissertação, UFPR. Curitiba, 2019.
- BARROS, José D'assunção. **Sobre o uso dos jornais como fontes históricas - uma síntese metodológica.** Revista Portuguesa de História, Coimbra, 2021.
- BERTONHA, João Fábio **Bibliografia orientativa sobre o integralismo (1932-2007).** Jaboticabal: Funep, 2010.
- CALDEIRA, João Ricardo de Castro. **Integralismo e política regional: a ação integralista no Maranhão.** São Paulo, Annablume, 1999.
- CAVALCANTE JÚNIOR, Idelmar Gomes. **A interventoria Landri Sales: a consolidação da Revolução de 30 no Piauí.** Trabalho de Conclusão de Curso, UFPI. Teresina, 2004.
- CIARLINI, Daniel Castello Branco. **Imprensa e literatura piauiense na República Velha: gênese de um campo e circuitos literários.** Tese de Doutorado, UFRGS. Porto Alegre, 2019.
- COSTA, Joaquim Vaz da. Manifesto aos Piauienses. **A Liberdade.** Teresina/PI, ed. 195, p. 01-03. 07 jun. 1934.
- DIÁRIO DE NOTÍCIAS.** O integralismo em Piauí. Rio de Janeiro/RJ, ed. 2301, p. 02. 09 jun. 1934a

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. O integralismo em Piauí. Rio de Janeiro/RJ, ed. 2306, p. 02. 15 jun. 1934b

ELEUTHERIO, Paulo. De sua excursão ao Maranhão e Piauí: regressou ontem o secretário da Folha. **A Liberdade.** Teresina/PI, ed. 195, p. 3. 07 jul. 1934.

GONÇALVES, Leandro Pereira. CALDEIRA NETO, Odilon. **O fascismo em camisas verdes: do integralismo ao neointegralismo.** Rio de Janeiro, FGV Editora, 2020.

JORNAL DO COMMERCIO. O integralismo no Piauí. Rio de Janeiro/RJ, ed. 162, p. 06. 06 abr. 1934b.

JORNAL DO COMMERCIO. PIAUHY: Um novo Jornal. Rio de Janeiro/RJ, ed. 133, p. 03. 08 mar. 1934a.

LUCA, Tânia Regina de. **História dos, nos e por meio dos periódicos.** In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.) *Fontes Históricas.* São Paulo; Contexto, 2008. p. 111-153.

MELO, Antônio Maurení Vaz Verçosa. **Compartilhando ideias e tecendo poder: a atuação dos intelectuais piauienses na Era Vargas no Piauí (1930-1945).** Tese de Doutorado, UFRJ. São Gonçalo, 2021.

MENDES, Francisco Iweltan Vasconcelos. **Educação e sociedade em Parnaíba.** Parnaíba, SIEART, 2007.

NASCIMENTO, Francisco Alcides. **A Revolução de 1930 no Piauí (1928-1934).** Fundação Cultural Monsenhor Chaves, Teresina, 1994.

O IMPARCIAL. O integralismo no Piauí. São Luís/MA, ed. 5943, p. 01. 23 jun. 1938.

OLIVEIRA, Rodrigo dos Santos. **Imprensa Integralista, Imprensa Militante (1932-1937).** Tese de Doutorado, 2009, Porto Alegre.

PANDOLFI, Dulce Chaves. **Os anos 30: as incertezas do regime.** In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 22., 2003, João Pessoa. Anais [...]. São Paulo: Associação Nacional de História, 2003. p. 1-7

RÉMOND, René. **Uma história presente.** in RÉMOND, René. **Por uma História Política.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

SALGADO, Plínio. Resumo Histórico. **A Razão.** Fortaleza/CE, ed. 118, p. 5. 09 abr. 1936.

SANDES-FREITAS, Vítor Eduardo Veras de. **Herança e História Política do Piauí: das origens à redemocratização.** Revista Eletrônica do Mestrado acadêmico de História da UECE, vol. VII, nº 13, p. 07-39, 27 ago. 2019.

SANTOS, Gervásio. KRUEL, Kenard. **História do Piauí.** Teresina: Zodíaco, 2009.

SANTOS, Ademir da Costa. **O integralismo em Sergipe: as propostas educacionais e a propagação do ideário (1933 - 1938)**. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, 2003.

SOUZA, Renato Elian Pires de. **A cultura política integralista em cena na Paraíba (1933-1938)**. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2015.

TRINDADE, Hélió, **Integralismo: o fascismo brasileiro na década de 30**. Rio de Janeiro, DIFEL, 1979.

VALE, Gerlândia Moura. **Sertanejos Anauê: a construção da Ação Integralista Brasileira no Piauí**. Trabalho de Conclusão de Curso, UFPI. Picos, 2009.

REFLEXÕES HISTÓRICAS PARA AS SOCIEDADES FUTURAS: O CONTEXTO DAS EPIDEMIAS E PANDEMIAS

Wagner Feitosa Avelino¹

Tatiana da Silva Angi de Menezes²

Introdução

O ano de 2020 foi atípico para a população mundial, pois estabelecimentos públicos e privados foram fechados por determinação da Organização Mundial da Saúde (OMS) e de governantes locais, no intuito de evitar maior proliferação do vírus SARS-CoV-2. Para tal, inúmeros protocolos de segurança surgiram após a confirmação do aumento de casos eminentes do coronavírus. Tudo indica que essa doença conhecida popularmente por COVID-19, começou na China se espalhando por países da Ásia e posteriormente infectando seres humanos em todos os continentes. Mediante ao exposto, os noticiários evidenciaram precariedades nas políticas públicas de diversos países. Esse fato reforçou a ideia de discutir questões sobre as pandemias ao longo da humanidade para refletir e evitar acontecimentos futuros dessa natureza.

Nestas linhas introdutórias é importante destacar que a definição mais apropriada para o conceito de pandemia está relacionada a uma doença que atinge nações em um curto espaço de tempo, derivada do grego *pan demos* (*pan* + *demos* 'sobre todo o povo'), relacionado ao surto de uma doença com extensa distribuição geográfica. Por sua vez, a doença epidêmica se caracteriza por aquela que também afeta as pessoas, embora permaneça especificamente em um local limitado onde a doença prevalece temporariamente. Conforme Chien (1983), o termo se refere a uma epidemia de grandes proporções, que se espalha para vários países.

As inúmeras doenças que se sucederam ao longo da história não foram catalogadas para estudos, pois quanto mais distantes no tempo e no espaço mais difícil torna-se a sua análise. Embora, os primeiros registros históricos de

1 Doutorando em Educação, Universidade Estadual Paulista, wagner.avelino@unesp.br.

2 Professora da Educação Básica, Secretaria de Educação do estado de São Paulo, tatisilva-angi@hotmail.com.

epidemias surgem na região do Crescente Fértil³, onde concentram a maior parte da população da época, também vem os termos mais utilizados para designar a contaminação por doenças em grande escala.

Cabe aqui destacar que a origem das doenças epidêmicas e/ou pandêmicas partem de pressupostos de higiene individuais ou coletivas em que as vítimas são contaminadas. Haja visto que, a falta de infraestrutura, somados à baixa alimentação e aos desconhecimentos sanitários, remetem às doenças infecciosas que afetam nações, limitando o crescimento demográfico em muitos casos. Sem abrir precedentes, dezenas de milhares de mortes provocadas por doenças dessa natureza tem deixado sobreviventes com sequelas físicas ou psicológicas marcando negativamente gerações futuras.

É importante contextualizar que somente no primeiro ano da pandemia da COVID-19, a ansiedade e a depressão aumentaram mais de 25%, afetando diretamente a saúde mental e o bem-estar da humanidade, acarretando diversos tipos de violências, além de comportamentos suicidas em todas as faixas etárias (OMS, 2022). Evidentemente essa crise mundial provocou mudanças significativas no comportamento dos indivíduos, principalmente no que tange a gestão pessoal ligada a saúde e a educação.

Historicamente, há inúmeras pesquisas no Brasil sobre epidemias e pandemias, especificamente a febre amarela, gripe espanhola, gripe suína (H1N1) e, mais recentemente a COVID-19, ajudam a refletir sobre o comportamento humano. De fato, ao longo do tempo essas doenças marcaram diretamente o comportamento social e cultural, abrindo espaços para pesquisas na descoberta de antídotos para as vacinas.

Essa pesquisa de revisão da literatura de caráter descritivo, objetiva apresentar e relacionar as epidemias e pandemias que alteraram o curso da história mundial e no Brasil, seja por questões sociais, econômicas e culturais. Para tal, buscam-se pesquisas com resultados empíricos e teóricos que discutam a temática proposta. Optamos por resultados de pesquisas em bancos de dados como *Scientific Electronic Library Online* (Scielo) e repositórios institucionais de universidades públicas e privadas no Brasil que contemplem os descritores com combinações dos seguintes termos de busca: pandemia, doenças e sociedades. Para a identificação dos trabalhos serão analisados inicialmente os títulos, resumos, palavras-chave e a exclusão de trabalhos duplicados ou incompletos, além daquelas pesquisas que não corresponderão ao objeto almejado. Desse modo, os trabalhos levantados indicarão os percursos já trilhados pelos pesquisadores

3 Uma importante região, no início da sedentarização de diversos povos que corresponde ao entorno dos rios Tigre, Eufrates, Jordão e Nilo. Geograficamente a região tem um formato que se assemelha ao de uma lua crescente.

sobre a temática e conseqüentemente um balanço geral dos achados dos autores nacionais. Paralelamente, buscaremos outras pesquisas que possam agregar a um delineamento metodológico, bem como subsídios para um arcabouço teórico capaz de dialogar com o propósito da revisão da literatura.

Portanto, o texto apresenta aspectos históricos, higiênicos, conceituais, preventivos, com destaque para as medidas de controle adotadas pelos governantes. Para contextualizar, faz-se uma síntese das principais epidemias e pandemias que atingiram a população mundial, relacionando-se em seguida àquelas que alcançaram com mais intensidade o Brasil.

Por fim, o presente artigo visa contribuir com pesquisadores, educadores e sociedade em geral, alertando-os sobre o surgimento de doenças contagiosas às gerações futuras. Essas podem ser minimizadas ou erradicadas, caso os governantes tenham mais compromissos com as políticas públicas e convicção de que a alimentação básica e infraestrutura nas cidades podem evitar a proliferação de epidemias levando a mortes de pessoas como aconteceu ao longo da história.

A proliferação das doenças pelo mundo

Com o domínio do fogo e a fixação dos seres humanos as margens dos rios favoreceram o aumento populacional, mediante ao aumento do cultivo de alimentos e da pecuária. A aglomeração de pessoas e/ou a circulação delas pelo mundo, as pandemias foram se tornando mais recorrentes, oferecendo aspectos propícios para a disseminação de doenças infecciosas a partir desse contexto, pois nessa época nem imaginavam que esses males estavam relacionados ao saneamento básico e a higiene pessoal. Lembrando que essas questões sobre higiene não eram uma prática de cuidado de todos os povos (CORBIN, 1991). Contudo, havia outros povos, como os hebreus, que tomavam partido para a saúde, entre as principais preocupações para o aumento do seu povo (GATRAD, 2002).

Evidentemente, cada sociedade desenvolveu estratégias específicas no que tange sua própria maneira de lidar com esses males do corpo e foi justamente a partir daí que aumentaram as preocupações que levaram a medicina preventiva, principalmente no tocante a higiene e sanitário. Na época, as ações para construir abrigos contra sol, frio ou chuva, beber água com mais frequência e alimentação saudável diariamente, assegurava a sobrevivência no entorno (SCOREL, 1999).

É sabido que ao longo dos anos, tais doenças receberam rótulos genéricos de pragas, lepras, pestes, embora muitas delas foram denominadas posteriormente por: Varíola, Cólera, Poliomielite, Malária, Difteria, Febre Tifoide, Coronavírus, Ebola, dentre outras doenças.

As doenças e o surgimento da medicina

É notório que a técnica de mumificação no Egito Antigo, auxiliou no desenvolvimento da medicina, permitindo que os egípcios familiarizassem com a anatomia humana e conseqüentemente com o funcionamento do corpo. Assim, as civilizações antigas puderam lidar com as doenças antes mesmo de aparecer os sintomas. Desse modo, passaram a utilizar remédios à base de ervas e substâncias químicas nos tratamentos dos doentes.

Na cidade de Atenas, entre os anos de 430 e 428 a.C, houve uma epidemia que assolou quase 35% da população devido à aglomeração das pessoas para a guerra (HORGAN, 2016). Sem entender as causas da doença, cidadãos atenienses discutiram os motivos de tal enfermidade por anos, sem encontrarem respostas. Segundo o historiador grego Tucídides, os atenienses haviam atribuído a Peste de Atenas ao envenenamento da água pelo inimigo. Para Ricon-Ferraz (2020), o pai da medicina Hipócrates de Cós (séc. V-IV a.C.), considerava que a epidemia era proveniente da contaminação do ar, produzindo os miasmas, emanções nefastas, e para purificar o ar eram feitas fogueiras nos espaços públicos. Mas, somente no início do século XXI, pesquisadores atenienses encontraram material genético da salmonela, bactéria causadora da febre tifoide em um túmulo com corpos da época (PAPAGRIGORAKIS et al., 2006).

Na Antiguidade Clássica, a medicina teve uma estrita relação com a filosofia, fato que evidenciou uma posição crítica e investigativa mediante o surgimento das doenças ligadas ao corpo humano. Diferente da Pré-história, os gregos explicavam as causas das doenças por meio da relação homem e natureza, desvinculando-as dos fenômenos espirituais. Contudo, quando não encontravam explicações científicas recorriam ao culto de Asclépio (Grécia) ou Esculápio (Roma), o deus da cura. Com os estudos de Hipócrates, médico e pesquisador, os gregos estabeleceram padrões mais rigorosos para o ofício, como por exemplo, os fatores da natureza, como a qualidade da água, do ar, a alimentação saudável que remetiam às doenças. Para tal, os médicos gregos passaram a enfatizar um boa noite de sono, a prática de exercícios físicos, além de uma alimentação saudável para prevenir as doenças (BARBOSA; LEMOS, 2007).

As doenças na Idade Média

Durante a Idade Média (476 – 1453), quase não houve avanços e conquistas significativas no campo da saúde, devido ao fortalecimento da Igreja Católica, que promoveu mudanças no cotidiano e na mentalidade da população.

A moral cristã, que tinha por base o pudor do corpo, fez com que muitos hábitos de higiene herdados das civilizações antigas se tornassem cada vez

menos comuns entre os europeus. Os hábitos se limitaram em lavar o rosto e as mãos antes das refeições, a esfregar os dentes com paninhos algumas vezes na semana e tomar alguns banhos ao longo do ano e as roupas sujas eram simplesmente substituídas. Esse tipo de comportamento deixava a população exposta a uma série de doenças.

A partir do século X, com o Renascimento Comercial e Urbano, os problemas de higiene e saúde agravaram-se com o crescimento das cidades, principalmente as cidades europeias das rotas comerciais como Florença, Veneza, Gênova que ganharam força e importância, destacando-se pelo dinamismo econômico e político e pelas atividades culturais, que promoviam um crescimento desordenado da população urbana.

Mesmo com o advento do renascimento, a infraestrutura das cidades era insuficiente para receber tantas pessoas, o que agravou ainda mais as condições sanitárias e de higiene. Por exemplo, os resíduos e dejetos eram descartados nas ruas e nos quintais, e isso atraía animais e insetos, que circulavam livremente entre as pessoas, hábitos considerados naturais pela sociedade da época. As residências medievais tinham suas particularidades, pois eram escuras, pouco ventiladas, frias e úmidas, de chão batido e cobertas de palha seca. Em geral, havia pouca mobília, e as camas eram compartilhadas por várias pessoas. Esses costumes deixaram os moradores expostos ao contágio de várias doenças e suas péssimas condições sanitárias contribuíram para o aumento dos casos de enfermidades como a tuberculose, a lepra e a disenteria.

A Peste Negra, doença causada por uma bactéria (*Yersinia pestis*) foi transmitida ao ser humano pela picada de pulga de rato contaminado, atingiu o continente europeu em meados do século XIV. Os historiadores acreditam que a doença surgiu devido a muitos navios que transportavam mercadorias da Ásia para a Europa entre 1348 e 1352 possam ter levado ratos contaminados ao continente. Devido às más condições de higiene na época, os ratos infestaram as casas, e as pulgas picavam os seres humanos, contaminando-os e causando a doença, as estimativas mais tradicionais falam que cerca de 1/3 da população europeia morreu. Mas, alguns historiadores, como Le Goff (2011), a quantidade de mortos pode ter sido maior entre metade e 2/3 da população europeia.

Os sintomas eram febre alta, vômitos com a presença de sangue e complicações no pulmonares. As regiões inchadas do corpo por causa da doença eram chamadas de bubões, por isso também conhecida como Peste Bubônica. A expressão Peste Negra, faz referência às manchas pretas que apareciam no corpo das vítimas que contraíram a doença.

Por fim, os impactos na sociedade foram muito fortes e a doença representou forte símbolo de morte e do medo por longos anos. A peste ainda alterou

as questões sociais com a redução da mão de obra no campo e a densidade populacional das cidades. A partir daí, novos métodos agrícolas passaram a ser desenvolvidos para suprir as necessidades da produtividade do trabalho.

A chegada das doenças à América

Com a chegada dos europeus na América durante as Expansões Marítimas a partir do século XIV, os invasores dominaram culturalmente e militarmente os povos pré-colombianos. Juntamente com os europeus vieram também as doenças infecto contagiosas, representando uma crise epidemiológica mundial, pois nas embarcações os microrganismos estavam presentes. O destaque fica por conta da proliferação do sarampo, varíola, gripes, tuberculose, difteria, doenças que os corpos dos originários não conheciam defesas imunológicas. Não restam dúvidas de que esses nativos foram conquistados com o auxílio das epidemias que dizimaram grande parte de sua população.

No mesmo período, a sífilis, provavelmente advinda das Américas, circulou rapidamente no continente americano e com grande virulência, propagou-se em diversas cidades do continente europeu no século XVI, representando um contágio muito rápido dessas doenças pelo mundo. Para evitar a proliferação da doença, passou a vigorar leis, que organizassem entre a população a prática da quarentena⁴.

Com o advento da Revolução Industrial, a população urbana aumentava drasticamente, refletindo diretamente na classe baixa. Essa questão remetia a alta taxa de mortalidade infantil e muita sujeira em torno das fábricas e da periferia dos grandes centros. Desse modo, ampliou-se o número de dispensários para pobres, idosos e indigentes. Segundo Hobsbawm (1977, p. 224):

(...) as cidades e as áreas industriais cresciam rapidamente, sem planejamento ou supervisão, e os serviços mais elementares da vida da cidade fracassavam na tentativa de manter o passo: a limpeza das ruas, o fornecimento de água, os serviços sanitários, para não mencionarmos as condições habitacionais da classe trabalhadora.

Mediante ao exposto, a higiene pessoal e a limpeza dos lares passaram a ser assuntos bem discutidos pelos governos urbanos, não só contra doenças epidêmicas, mas para estabelecer novos hábitos e práticas que remetessem aos hospitais, orfanatos, fábricas etc. É importante ressaltar que se discutiam o asseio ao banho, lavar as roupas e as mãos antes das refeições tornaram-se pautas nas escolas. Do mesmo modo, a água para consumo tornou-se uma preocupação dos administradores das cidades. Medidas simples foram priorizadas, como deixar o local limpo e ventilado para acesso à luz solar.

4 É uma medida de saúde pública, cujo objetivo é a reclusão social às pessoas, que podem ter sido contaminadas pelo transmissor da doença, para evitar a sua propagação.

No Brasil, o assunto da sífilis⁵, foi amplamente abordado pelo antropólogo e sociólogo Gilberto Freyre, em que os primeiros aventureiros portugueses vieram para o Brasil e deixaram a mancha da sífilis e da miscigenação.

A sifilização do Brasil resultou, ao que parece, dos primeiros encontros, alguns fortuitos, de praia, de europeus com índias, não só de portugueses como de franceses e espanhóis. Mas principalmente de portugueses e franceses. Degredados, cristãos-novos, traficantes normandos de madeira de tinta que aqui ficavam, deixados pelos seus para irem se acamaradando com os indígenas; e que acabavam, muitas vezes, tomando gosto pela vida desregrada no meio de mulher fácil e à sombra de cajueiros e araçazeiros (FREYRE, 2003, p. 49).

No que diz respeito à contaminação dos índios e escravos africanos no Brasil, no início da miscigenação, sem dúvida a sífilis foi a doença que mais marcou o período.

As principais Epidemias e Pandemias no Brasil

a) Febre Amarela

Foram os navios que trouxeram o vírus da febre amarela para as cidades brasileiras. A doença é causada por um vírus transmitido pela picada do mosquito da família *Culicidae*, da espécie (*Aedes aegypti*)⁶ principal vetor da febre amarela urbana e o *Haemagogus*, o principal vetor da febre amarela silvestre, não há transmissão direta de pessoa a pessoa (VASCONCELOS, 2002).

A febre amarela tem importância epidemiológica por sua gravidade clínica e potencial de disseminação em áreas urbanas, principalmente com mais frequência na estação de calor e chuvas. Por exemplo, a cidade do Rio de Janeiro conheceu a doença em 1850 e foi acometido por epidemias anuais a cada verão, até o início do século XX, época em que os trabalhos do sanitarista Oswaldo Cruz (1872-1917) puseram fim às epidemias urbanas da febre amarela por meio do Serviço de Profilaxia da febre amarela (BENCHIMOL, 1994).

Então, o saneamento do solo e a drenagem do subsolo, foram as primeiras medidas consideradas mais urgentes para a capital, votadas no Segundo

5 A sífilis é uma Infecção Sexualmente Transmissível (IST) curável e exclusiva do ser humano, causada pela bactéria *Treponema pallidum*. Pode apresentar várias manifestações clínicas e diferentes estágios (sífilis primária, secundária, latente e terciária). Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/sifilis#:~:text=A%20s%20C3%ADfilis%20C3%A9%20uma%20Infec%C3%A7%C3%A3o,secund%C3%A1ria%20latente%20e%20terci%C3%A1ria> Acesso em: 22 nov. 2022.

6 *Aedes aegypti* é o nome científico de um mosquito ou pernilongo cuja característica que o diferencia dos demais mosquitos é a presença de listras brancas no tronco, cabeça e pernas. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/a/aedes-aegypti> Acesso em: 23 nov. 2022.

Congresso Nacional de Medicina e Cirurgia, em 1889. Com o início da República no Brasil e avanço do ciclo do café pelo país, grande parte dos trabalhadores e cafeicultores paulista foram afetados pela doença, que, além da febre alta e da pele amarelada, causavam calafrios, dores musculares, levando à morte pessoas contaminadas.

A prevenção principal para evitar a proliferação do mosquito, deve ser adotado medidas simples como colocar areia nos pratinhos de plantas, cobrir recipientes que acumulam água, retirar água de lajes; desentupir calhas, guardar garrafas de vidros ou pet, baldes e vasos vazios e de boca para baixo (EMBRAPA, 2022).

Em 1958, a 15ª Conferência Sanitária Pan-Americana, realizada em Porto Rico, aprovou uma resolução declarando livres do *Aedes aegypti* em inúmeros países Sul-americanos, inclusive o Brasil. Contudo, em 1967 o mosquito ressurgiu no Pará e nesse caso o país estava desaparelhado para enfrentar o problema, atualmente está presente em todos os estados brasileiros como protagonista de uma epidemia urbana.

b) Gripe Espanhola

A *Influenza Hespanhola* não surgiu na Espanha como sugere o nome, provavelmente nos campos militares dos Estados Unidos, sendo levada para a Europa por soldados americanos na Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Esse nome se dá pelo fato de os jornais espanhóis terem registrado os primeiros casos da doença no início de 1918, enquanto os demais países europeus escondiam os dados para não assustar a população diante do contexto de guerra (COSTA; MERCHAN-HAMANN, 2016). Em um primeiro momento buscou-se controlar com agilidade o vírus evitando prejudicar a população por meio de alarmes e pânico. Mas, na segunda onda se deu no final de agosto, espalhou pelo mundo rapidamente. Foi justamente nas trincheiras de guerra e na superlotação dos hospitais que a doença encontrou condições propícias para contaminar.

No Brasil, nem mesmo o presidente da república Rodrigues Alves foi poupado em 1918, como diziam na época, “caiu na cama espanholado” e não tomou posse. O vice, Delfim Moreira, assumiu interinamente em novembro, à espera da cura do titular, porém, morreu em 1919, e uma eleição fora de época é convocada (JORNAL DO SENADO, 2018).

Na época, estudiosos de medicina pouco sabiam sobre a *Influenza*, daí se depararam com muitas perguntas e respostas sem fundamentos, principalmente para enigmas das doenças infectocontagiosas. Apesar do progresso médico no início do século XX, a legislação sanitária era insuficiente nas questões atreladas às desigualdades sociais no Brasil. Desse modo, conhecer o estado sanitário da

população brasileira, eram de fato as condições essenciais para a saúde do povo.

Mediante a ineficácia, muitos foram aqueles que apresentaram à população propostas para a cura, surgindo charlatães, que tiravam vantagens econômicas da população desesperada. Alimentos considerados como possuidores de propriedades terapêuticas, como cebola, alho, pinga e limão, usados para resfriados comuns, foram amplamente consumidos pelos indivíduos (GURGEL, 2013), assim o arbítrio da ganância viam na epidemia uma oportunidade gerar grandes lucros.

c) Gripe Suína A(H1N1)

Identificada como gripe suína, é uma doença viral proveniente do contato humano com animais. Pode estar entre as doenças mais antigas da civilização. Contudo, os registros de sua difusão entre os homens ocorreram entre os séculos XV e XVI, e desde então tornou-se comum entre a população, atingindo as sociedades através das epidemias e pandemias (SILVEIRA, 2005).

A cepa A (H1N1), de origem suína, teve seus primeiros casos notificados no México em 2009, sendo disseminada, logo em seguida por todos os continentes. Conforme as normas internacionalmente, em junho do mesmo ano, a Organização Mundial da Saúde, foi declarado que a gripe suína havia alcançado o nível de pandemia (OMS, 2009). Para tal, a OMS alertou a população mundial para o nível máximo - nível 6 (GIRARD et al., 2012).

Os fatores de combinação de genes entre o vírus da gripe de porcos, pássaros e humanos. Desse modo, os pesquisadores buscaram divulgar que por se tratar de uma gripe oriunda dos porcos foi denominada publicamente de gripe suína. Os sintomas geralmente são parecidos com os da gripe comum. Eles incluem febre, tosse, dor de garganta, dores musculares, dor de cabeça, calafrios, corrimento nasal e cansaço, além de enjoos, vômitos e diarreia.

Em maio de 2009, constatou-se os primeiros casos no Brasil, chegando a quase 50 mil casos de Síndrome Respiratória Aguda Grave (SRAG) por meio do vírus pandêmico, confirmando mais de 2 mil óbitos. Em 2010 foi realizada ampla campanha de vacinação contra o vírus, tendo como grupo alvo as mulheres grávidas, as crianças menores de dois anos, trabalhadores da saúde, população indígena, pacientes de doenças crônicas e a população de 20 a 29 anos de idade (BRASIL, 2009). Foram vacinadas 81 milhões de pessoas, com uma cobertura vacinal de 88% (BRASIL, 2011).

d) Coronavírus

A partir de março de 2020, instituições públicas e privadas suspenderam suas atividades e ampliaram inúmeros protocolos de segurança após a

confirmação do aumento de casos eminentes causados pelo vírus SARS-CoV-2 (LUIGI; SENHORAS, 2020; MARANHÃO; SENHORAS, 2020). Tudo indica que essa doença conhecida por COVID-19 começou na China se espalhando por países da Ásia e posteriormente infectando seres humanos em todos os continentes. Esse ocorrido reforçou a ideia de discutir a relevância da saúde em relação à história do Brasil (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020). Desse modo, as principais críticas dos noticiários foram direcionadas às políticas públicas de saúde, pois evidenciaram a precariedade desse setor no contexto histórico brasileiro.

Conforme a Organização Mundial da Saúde, somente no primeiro ano da pandemia da COVID-19, a ansiedade e a depressão aumentaram mais de 25%, afetando diretamente a saúde mental e o bem-estar da humanidade, acarretando diversos tipos de violências, além de comportamentos suicidas em todas as faixas etárias (OMS, 2022). Evidentemente essa crise mundial provocou mudanças significativas no comportamento dos indivíduos, principalmente no que tange a gestão pessoal ligadas à cultura, economia e sociedade.

No Brasil, a confirmação do primeiro caso ocorreu em 26 de fevereiro de 2020, em São Paulo, ao qual um homem de 61 anos deu entrada no Hospital Israelita Albert Einstein, com histórico de viagem para a Itália. No mesmo mês, começaram as primeiras ações governamentais ligadas à pandemia da Covid-19, com a repatriação dos brasileiros que viviam em Wuhan, cidade chinesa epicentro da infecção, com o envio de duas aeronaves VC-2, Modelo Embraer-190 para resgatar 29 pessoas, sendo 24 brasileiros e 5 chineses, que são cônjuges ou pais dos repatriados (AGÊNCIA BRASIL, 2020). Desde então, a pandemia e as ações governamentais foram bem questionadas por parte da população, com medidas como *lockdown*, usar máscara, lavar as mãos, manter uma distância segura, medicações e a vacinação em mais de 2 doses.

Após estudos, percebeu-se que o vírus pode se propagar pela boca ou pelo nariz de uma pessoa infectada, por meio de pequenas partículas líquidas expelidas quando os indivíduos tosse, espirram, falam, cantam ou respiram, se espalhando com mais facilidade em locais fechados e com aglomerações.

No Brasil, todas as vacinas foram fornecidas pelo governo federal que contou com pesquisas de ponta realizadas principalmente pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), além do Instituto Butantã. As vacinas aprovadas pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) ao longo do período de contaminação e mortes por COVID-19 foram as vacinas da Pfizer, AstraZeneca, Coronavac e da Janssen. Esse critério de aprovação das vacinas passou por estudos clínicos conduzidos pelos laboratórios farmacêuticos e instituições de pesquisa (ANVISA, 2022).

Considerações finais

A atual conjuntura foi determinante para embrenhar-se nesta pesquisa, pois acreditamos que é um tema relevante para estudiosos contemporâneos de grande interesse sobre as epidemias e pandemias ao longo da história. Para isso, analisamos obras, artigos, sites governamentais, documentos históricos para apresentar ao leitor um breve compilado de contextos históricos sobre as doenças que mudaram o curso da população mundial e brasileira.

Desse modo, após os estudos de revisão, observamos que as bactérias, vírus e parasitas acompanham a humanidade ao longo dos anos, marcando as principais crises sanitárias e momentos de mobilização populacional em busca de sobrevivência e enfrentamento das epidemias e pandemias. Assim, as doenças que surgiram e/ou desapareceram marcaram nações inteiras, pois algumas delas persistiram e outras reaparecem com mutações em novas enfermidades.

É notório que as epidemias e pandemias estiveram presentes na humanidade, se intensificando principalmente em períodos de grandes vulnerabilidades sociais, econômicas ou por meio de explicações religiosas. Aliás, mesmo sem a tecnologia química e farmacêutica atual, as políticas públicas podem direcionar parte dos investimentos e debates na cura de grande parte da população.

Referências

AGÊNCIA BRASIL. **Brasileiros repatriados da China ficarão de quarentena em Goiás. 2020.** Disponível em: <https://agenciabrasil.etc.com.br/saude/noticia/2020-02/brasileiros-repatriados-da-china-ficaram-de-quarentena-em-goias> Acesso em: 24 nov. 2022.

ANVISA, Agência Nacional de Vigilância Sanitária. **Covax Facility.** Ministério Da Saúde, Brasília, D.F, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/anvisa/pt-br/assuntos/paf/coronavirus/vacinas/covax-facility> Acesso em: 24 nov. 2022.

BARBOSA, Denise Fernandes.; LEMOS, Pedro Carlos Piantino. A medicina na Grécia antiga. **Revista de Medicina**, [S.L.], v. 86, n. 2, p. 117-119, 20 jun. 2007. Universidade de São Paulo, Agência USP de Gestão da Informação Acadêmica (AGUIA). Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revistadc/article/view/59183> Acesso em: 18 fev.2023.

BENCHIMOL, Jaime Larry. História da febre amarela no Brasil. **Revista História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v.1 n.1. p.121-124, Rio de Janeiro, R.J. 1994. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/SvNcDFLCTyf5Tmzx-86fkHFd/#> Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Estratégia nacional de vacinação contra o vírus influenza pandêmico (H1N1).** Informe Técnico Operacional. Secretaria de Vigilância em Saúde, Brasília, D.F, 2009. Disponível em: <https://bvsm.s.saude>.

gov.br/bvs/publicacoes/estrategia_nacional_vacinacao_influenza.pdf Acesso em: 18 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Balanco parcial da vacinação contra a gripe A(H1N1)**. Brasília, D.F, 2011. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/aceso-a-informacao/gestao-do-sus/articulacao-interfederativa/cit/pautas-de-reunioes-e-resumos/2010/junho/3-a_pp-t-balanco-final-gripe_revisado.pdf/view Acesso em: 18 nov. 2022.

CHIEN, Liu. Influenza. **Infectious diseases**, 3ª Edição, Philadelphia: Harper & Row, 1983.

CORBIN, Alain. O segredo do indivíduo. In: PERROT, Michelle. **História da Vida Privada 4: da Revolução Francesa à Primeira Guerra**. São Paulo: Companhia das Letras, 1ª Edição, 1991. Cap. 4. p. 392-465.

COSTA, Ligia Maria Cantarino da; MERCHAN-HAMANN, Edgar. Pandemias de influenza e a estrutura sanitária brasileira: breve histórico e caracterização dos cenários. **Revista Pan-Amazônica de Saúde**, [S.L.], v. 7, n. 1, p. 11-25, mar. 2016. Instituto Evandro Chagas. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5123/s2176-62232016000100002>. Acesso em: 23 nov. 2022.

EMBRAPA. Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária. 10 ações para evitar a proliferação do *Aedes aegypti*. **Brasília, DF. 2022. Disponível em:** <https://www.embrapa.br/combate-ao-aedes-aegypti/10-acoes-para-evitar-a-proliferao-do-aedes-aegypti> Acesso em: 23 nov. 2022

SCOREL, Sarah. As bases universitárias. In: SCOREL, Sarah. **Revolução na saúde: origem e articulação do movimento sanitário**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1ª Edição, cap. 1. p. 18-30, 1999. Disponível em: 10.7476/9788575413616. Acesso em: 19 fev. 2023.

FREYRE, Gilberto de Mello. **Casa-Grande e Senzala**. 48. ed. São Paulo: Global Editora, 2003. 728 p.

GATRAD, Abdul Rashid. Religious circumcision and the Human Rights Act. **Archives of Disease in Childhood**, [S.L.], v. 86, n. 2, p. 76-78, 1 fev. 2002. BMJ. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1136/adc.86.2.76>. Acesso em: 11 fev. 2023.

GIRARD, Marc Paul et al. The 2009 A (H1N1) influenza virus pandemic: A review. **Vaccine**. v. 28, n.31, p. 4895-4902, 2012. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20553769/> Acesso em: 21 nov. 2022.

GURGEL, Cristina Brandt Friedrich Martin. 1918: a gripe espanhola desvendada? **Revista da Sociedade Brasileira de Clínica Médica de São Paulo**, outubro; v.11, n. 4, p. 380-385. Campinas-SP, 2013. Disponível em: <https://www.sbcm.org.br/ojs3/index.php/rsbcm/article/view/28> Acesso em: 21 nov. 2022.

HOBSBAWM, Eric John Ernest. **A Era do Capital: 1848-1875**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 518 p.

HORGAN, John. The plague at Athens, 430-427 BCE. **World History Encyclopedia**. [online], 2016. Disponível em: <https://www.worldhistory.org/article/939/the-plague-at-athens-430-427-bce/> Acesso em: 11 fev. 2023.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil**. [online, 31/03/2020], São Paulo, SP, 2020. Disponível em: <https://institutopeninsula.org.br/pesquisa-sentimento-e-percepcao-dos-professores-nos-diferentes-estagios-do-coronavirus-no-brasil/> Acesso em 20 out. 2022.

JORNAL DO SENADO. Há 100 anos, gripe espanhola devastou país e matou presidente. Arquivo S, [online, 03/12/2018], Brasília, D.F., 2018. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/548000/AquivoS_set_2018.pdf?sequence=3&isAllowed=y Acesso em: 19 nov. 2022.

LE GOFF, Jacques. **As raízes medievais da Europa**. Petrópolis: Vozes, 1ª Edição, 2011. 228 p

LUIGI, Ricardo.; SENHORAS, Elói Martins. O novo coronavírus e a importância das Organizações Internacionais. **Nexo Jornal** [online, 17/03/2020]. São Paulo, SP, 2020. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/en-saio/2020/O-novo-coronav%C3%ADrus-e-a-import%C3%A2ncia-das-organiza%C3%A7%C3%B5es-internacionais> Acesso em: 24 nov. 2022.

MARANHÃO, Romero. de Albuquerque.; SENHORAS, Elói. Martins. Pacote econômico governamental e o papel do BNDES na guerra contra o novo coronavírus. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 2, n. 4, p. 27–39, 2020. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/141>. Acesso em: 19 fev. 2023.

OMS. World Health Organization. Mental Health and COVID-19: Early evidence of the pandemic's impact: Scientific brief. **Resumo Científico**, [online, 02/03/2022]. Disponível em: https://www.who.int/publications/i/item/WHO-2019-nCoV-Sci_Brief-Mental_health-2022.1 Acesso em: 25 jul. 2022.

OMS. World Health Organization. **World now at the start of 2009 influenza pandemic**. 2009. Resumo Científico, [online, 11/06/2009]. Disponível em: https://apps.who.int/mediacentre/news/statements/2009/h1n1_pandemic_phase6_20090611/en/index.html Acesso em: 21 nov. 2022.

PAPAGRIGORAKIS, Manolis.; YAPIJAKIS, Christos; SYNODINOS, Philippos; BAZIOTOPOULOU-VALAVANI, Effie. DNA examination of ancient dental pulp incriminates typhoid fever as a probable cause of the Plague of Athens. **International Journal of Infectious Diseases**, [S.L.], v. 10, n. 3, p. 206-214, maio 2006. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16412683/>. Acesso em: 19 fev. 2023.

RICON-FERRAZ, Amélia. As grandes Pandemias da História. **Revista de Ciência Elementar**. v.8, n.2, p. 1-16. 2020. Porto. Portugal. Disponível em: <https://rce.casadasciencias.org/rceapp/art/2020/025/> Acesso em: 21 nov. 2022.

SILVEIRA, Anny Jackeline Torres. A medicina e a influenza espanhola de 1918. **Revista Tempo**, Rio de Janeiro, v.1, n° 19, p. 91-105. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/NKD7ySCGFvVHcsMWWVb5cQH/#> Acesso em: 20 fev. 2023.

VASCONCELOS, Pedro Fernando da Costa. Febre amarela: reflexões sobre a doença, as perspectivas para o século XXI e o risco da reurbanização. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, São Paulo, v. 5, n. 3, p. 244-258, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepid/a/X56sxtMwdzXqrqTTMCx-ZYBc/?lang=pt>. Acesso em: 19 fev. 2023.

POSFÁCIO

A importância do trabalho do historiador está na capacidade de explicar o passado, o que pode ajudar as pessoas a compreender melhor o presente e a planejar o futuro. A história é uma disciplina que oferece uma visão ampla e profunda da condição humana, permitindo que as pessoas entendam as complexidades da sociedade em que vivem, as diferenças culturais e políticas que existem entre as nações, bem como as causas e consequências de conflitos e guerras.

Além disso, o ofício do historiador é essencial para preservar a memória coletiva de uma sociedade. Ao estudar a história, os historiadores têm a oportunidade de identificar eventos e processos que devem ser lembrados e valorizados, como a luta por direitos civis, a resistência a regimes autoritários, a conquista de liberdades individuais e coletivas. Dessa forma, os historiadores têm um papel fundamental na construção da identidade e da cultura de um povo, pois eles ajudam a dar sentido ao passado e a forjar o futuro.

No entanto, a tarefa do historiador não é simples. Ele deve lidar com fontes que muitas vezes estão incompletas, parciais, contraditórias ou mesmo que foram forjadas ou adulteradas em algum outro momento, o que pode tornar a interpretação dos eventos históricos complexa e difícil. Além disso, os historiadores devem ser críticos em relação às fontes que usam e ao método que aplicam, a fim de evitar a perpetuação de mitos e estereótipos que muitas vezes são difundidos na sociedade.

Nesse sentido, a formação do historiador como um profissional pensante e crítico é fundamental para garantir a qualidade do trabalho realizado. É preciso ter um amplo conhecimento teórico e metodológico, bem como habilidades de pesquisa e análise, a fim de produzir um trabalho crítico e rigoroso. Além disso, o historiador deve ter um compromisso com a verdade histórica, evitando a manipulação ideológica e a utilização da história como ferramenta política. Em suma, o ofício do historiador é fundamental para a compreensão da condição humana e para a preservação da memória coletiva de uma sociedade. Seu trabalho exige rigor, crítica e compromisso com a verdade histórica, e sua formação deve ser contínua e aprimorada ao longo de toda a carreira.

Febvre afirma que o historiador não deve ser um juiz do passado. Jamais deve julgar, mas sim compreender. E “compreender - define - não é clarificar, simplificar, reduzir a um esquema lógico perfeitamente claro: traçar um desenho elegante e abstrato. Compreender é complicar. É enriquecer em profundidade. É ampliar gradualmente. É unir à vida” (FEBVRE, 1977, p. 119). O historiador

Marc Bloch (2001) colabora com a discussão ao apontar que o historiador deve ser como um juiz de instrução, ou seja, aquele que consegue selecionar fatos verdadeiros, levantar as provas, os fatos e (re)interpretar a história, ou seja, até certo ponto, sim, o historiador tem uma faceta de juiz. Em determinado momento, o juiz sai de campo e entra o cientista “Chega um momento em que os caminhos se separam. Quando o cientista observou e explicou, sua tarefa está terminada. Ao juiz resta ainda declarar sua sentença” (BLOCH, 2001, p. 125).

Ao longo deste livro, pudemos perceber a materialidade histórica do ofício do historiador citado no parágrafo anterior, em que pesquisadores traçam suas compreensões e operam em diversos textos que retratam e problematizam períodos e espacialidades diferentes da história. Agradecemos a todos pela leitura e em breve teremos o volume 2 desta coleção. Já deixamos a todos o convite à leitura!

Manuel Alves de Sousa Junior

Biólogo, Historiador,

Doutorando em Educação pela Universidade de Santa Cruz,

MBA em História da Arte, Especialista em Confluências africanas e

afro-brasileiras e as relações étnico-raciais na educação. Professor do IFBA -

Campus Lauro de Freitas. Membro do Grupo de Pesquisa Identidade e Diferença na

Educação/UNISC, Bolsista PROSUC/CAPES.

Referências

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

FEBVRE, Lucien. **Combates pela História**. v. I. Lisboa: Biblioteca de Ciências Humanas, 1977.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Manuel Alves de Sousa Junior



Doutorando em educação na UNISC e Mestre em Bioenergia pela UniFTC Salvador (2011), Possui graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Católica do Salvador (2002), graduação tecnológica em Segurança do Trabalho pela UNIASSELVI (2016), Graduação em Licenciatura em História pela UNIJORGE (2020), MBA em História da Arte pela Estácio (2020) e Especialização em Análises Clínicas pela UCSal (2004). Atualmente é servidor público federal efetivo como professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) campus Lauro de Freitas/BA. Possui experiência na docência do ensino superior no IFBA, e em diversas Instituições de Ensino Superior privadas, tendo atuado também na docência em de cursos técnicos e outras modalidades, sobretudo no IFBA, além de cursos de Formação Inicial e Continuada e cursos de extensão. No IFBA tem plena atuação em ensino, pesquisa, extensão e gestão. Possui capítulos de livros, artigos publicados em periódicos e também diversas publicações em eventos. Organizador dos Livros: “Gestão em Saúde: diálogos teóricos e práticos”, “Questões raciais: educação, perspectivas, diálogos e desafios”, “Foucault, arte e educação: ensaios possíveis” e “Relações étnico-raciais: reflexões, temas de emergência e educação”. Membro do Grupo de Pesquisa Identidade e Diferença na Educação CNPq/UNISC e do Observatório de Educação e Biopolítica - OEBIO. Editor-Assistente da Revista Ensaios (ISSN 2175-0564). Membro do NEABI - IFCE campus Umirim. E-mail - manueljunior@ifba.edu.br.

Luciana Onety da Gama Sobral



Doutoranda em História Social pela UFBA, mestra em História Social pela UFBA (2014), especialista em História Econômica pela Faculdade São Bento da Bahia (2010), licenciada e bacharela em História pela UCSAL (2009). Licenciada em Pedagogia pela UNIMAIS com especialização em Coordenação Pedagógica e Gestão Escolar pela mesma instituição. Atua como professora na UNIJORGE (2014), onde desde 2016 é coordenadora de cursos de licenciatura. Foi professora substituta da UFBA (2014-2015), atuou como professora do ensino básico em escolas privadas de Salvador e em outras Instituições de Nível Superior. Coordena grupos de pesquisa de Iniciação Científica dos cursos de História e Pedagogia EAD da UNIJORGE (2015). Participa do Laboratório de Estudos Modernos do Império Português e Ultramarino do PPGH/UFBA (2020). Faz parte do grupo de pesquisadores colaboradores do CITCEM - Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (2019). Parecerista da Revista Cantareira da UFF e da Revista Diálogos e Diversidades da UNEB. Desenvolve pesquisa na área de Arte Cemiterial, Arte Fúnebre e História Moderna Religiosa e Institucional. Tem artigos publicados, entrevistas e é produtora de conteúdos para a EAD. E-mail - lucianaonety@yahoo.com.br.

