

TEXTOS & CONTEXTOS

HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

Edson Silva
Joseildo Cavalcanti Ferreira
Jaelson Gomes de A. Pereira
(Organizadores)



OLYVER EDITORA

TEXTOS & CONTEXTOS

História, Educação e Diversidade

DIREÇÃO EDITORIAL

Maria Camila da Conceição

COMITÊ CIENTÍFICO EDITORIAL

Prof. Dr. José Adelson Lopes Peixoto

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Profª Drª. Ana Cristina de Lima Moreira

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Profª Drª. Betijane Soares de Barros

Instituto Multidisciplinar de Maceió – IMAS (Brasil)
Absoulute Chistymas University – ACU (Estados Unidos)

Profª Drª. Laís da Costa Agra

Universidade Federal do Rio de Janeiro | UFRJ (Brasil)

Prof. Dr. Siloé Soares de Amorim

Universidade Federal de Alagoas | UFAL (Brasil)

Profª Drª. Nara Salles

Universidade Federal de Pelotas | UFPel (Brasil)

Profª Drª. Urânia Auxiliadora Santos Maia de Oliveira

Universidade Federal da Bahia | UFBA (Brasil)

Prof. Dr. Fernando José Ferreira Aguiar

Universidade Federal de Sergipe | UFS (Brasil)

Profª Drª. Karina Moreira Ribeiro da Silva e Melo

Universidade de Pernambuco | UPE (Brasil)

Profª Me Deisiane da Silva Bezerra

Universidade Federal Rural de Pernambuco | UFRPE (Brasil)

Profª. Me. Francisca Maria Neta

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Profª Me. Iraci Nobre da Silva

Universidade Católica de Pernambuco | UNICAP (Brasil)
Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Profª Me. Gisely Martins da Silva

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva

Universidad de la Integración de las Américas | UNIDA (Paraguai)
Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde | AESA-CESA (Brasil)

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva

Universidade do Estado da Bahia | UNEB (Brasil)
Universidade Federal de São Carlos | UFSCar (Brasil)

Prof. Dr. Hélder Manuel Guerra Henriques

Professor da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do
Instituto Politécnico de Portalegre (Portugal)

Profª. Drª. Maria Aparecida Santos e Campos

Doutorado em Actividad física y salud. Universidade de Jaen, UJAEN, Espanha

Prof. Dr. Diosnel Centurion, Ph.D

Universidad Católica Ntra. Sra. de la Asunción | Asunción (Paraguay)

Profª. Drª. Marta Isabel Canese de Estigarribia

Universidad Nacional de Asunción, Escuela de Ciencias Sociales y
Políticas | Asunción (Paraguay)

Profª Drª. Mariana Anecchini

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires | (Argentina)
Instituto de Estudios Históricos y Sociales de la Pampa/CONICET/ Universidad Nacional de La
Pampa | (Argentina)

Prof. Dr. Miguel Angel Rossi

Universidad de Buenos Aires (Argentina)

EDSON SILVA
JOSEILDO CAVALCANTI FERREIRA
JAEISON GOMES DE ANDRADE PEREIRA
(Orgs.)

TEXTOS & CONTEXTOS

História, Educação e Diversidade

Maceió-AL
2020


OLYVER

DIREÇÃO EDITORIAL: Maria Camila da Conceição

DIAGRAMAÇÃO: Luciele Vieira / Jeamerson de Oliveira

DESIGNER DE CAPA: Jeamerson de Oliveira

IMAGENS DE CAPA: Estátua do Cacique Arariboia, Praça Araribóia, Centro de Niterói/RJ.
Estátua de Zumbi dos Palmares, União dos Palmares/AL.
Bandeira Cigana.

O padrão ortográfico, o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas do autor. Da mesma forma, o conteúdo da obra é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu autor.



Todos os livros publicados pela Editora Olyver estão sob os direitos da Creative Commons 4.0 https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

2019 Editora Olyver
Aldebaran | Tv. José Alfredo Marques, Loja 05
Antares, Maceió - AL, 57048-230
www.editoraolyver.org
editoraolyver@gmail.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S262p

SILVA, Edson. FERREIRA, Joseildo Cavalcanti. PEREIRA, Jaelson Gomes de Andrade.

Textos & Contextos: História, Educação e Diversidade. [recurso digital] / Edson Silva, Joseildo Cavalcanti Ferreira, Jaelson Gomes de Aandade Pereira (Orgs.). – Maceió, AL: Editora Olyver, 2020.

ISBN: 978-65-87192-41-3

Disponível em: <http://www.editoraolyver.org>

1. Educação. 2. Relações étnico-raciais. 3. História. 4. Ensino. I. Título.

CDD: 981

Índices para catálogo sistemático:

1. História 981

SUMÁRIO

PREFÁCIO

Dimensões do fazer docente: a história e a diversidade como desafio de pesquisa

José Adelson Lopes Peixoto..... 10

A instalação da escola Pe. Alfredo Dâmaso pelo SPI para atender os Kariri-Xokó/AL

Gilberto Geraldo Ferreira..... 18

O empoderamento da mulher a partir da análise do filme “O sorriso de Monalisa” e a obra literária “Um teto todo seu” de Virginia Wolf

Erivânia Nobre do Nascimento

Lais da Silva Coelho

Maria Jéssica Alves de Rezende

Silvyia Biatríz Oliveira de Freitas Neves

Joseildo Cavalcanti Ferreira..... 33

Reconhecimento e identidade como pilares da diversidade sociocultural: a comunidade quilombola Onze Negras (Cabo de Santo Agostinho/PE)

Jairo Silva..... 54

A Educação no Brasil e os desafios do Século XXI: um diálogo com a temática das relações étnico-raciais

Edson Silva

Ernani Nunes Ribeiro..... 72

A relevância da imagem enquanto ferramenta didática no ensino de História: Portinari e o café

Maria Aparecida dos Santos

Jaelson Gomes de Andrade Pereira..... 87

O método construtivista de Paulo Freire no processo de humanização partindo de uma educação participativa	
José Êmerson Alves da Silva	
Helder Francisco Bezerra de Barros.....	108
Desenvolvimento psicomotor a partir de jogos, brinquedos e brincadeiras da cultura popular	
Ana Célia Bezerra dos Santos	
Simone Salvador de Carvalho	
Jaqueline Serafim de Araújo Batalha	122
História e fotografia: uma análise da obra de Sebastião Salgado e o massacre de Eldorado dos Carajás	
Talyta Araújo Souza	
Jaelson Gomes de A. Pereira.....	144
Canudos uma forma de representação popular contra a modernidade republicana	
Diogo Brito Nascimento	
Joseildo Cavalcanti Ferreira.....	158
Entre embates e dicotomias: a BNCC e o ensino de História na Educação do Campo	
Felipe Pedro Leite de Aragão.....	173
A prática do ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental	
Elisama cristo da Silva	
Joseildo Cavalcanti Ferreira.....	190
Maçonaria e Educação nas décadas iniciais do Século XX (1900-1922)	
Augusto César Acioly Paz Silva.....	207

**As mobilizações do povo Pipipã em defesa de uma
Educação Escolar Indígena com um currículo
intercultural** 223

Luiz Carlos Barbosa de Sá.....

**Ciganos em Altinho-PE: entre identidades nômades e
residências fixas**

Bruno Eduardo Souza Oliveira

Benedito Bráulio Pinheiro Gomes

Eriwelton Antonio de Holanda

Maria Nathália Costa Barros

Everaldo Fernandes da Silva..... 239

PREFÁCIO

Dimensões do fazer docente: a história e a diversidade como desafio de pesquisas

A coletânea de textos que foi selecionada para compor este livro é o resultado de várias concepções teóricas e metodológicas, executadas a partir das experiências singulares de um grupo de professores e pesquisadores atuantes na Educação Básica e Superior, em distintas instituições de ensino localizadas em Pernambuco e Alagoas. Cada capítulo do livro “**TEXTOS & CONTEXTOS: História, Educação e Diversidade**”, organizado pelos professores Edson Silva, Joseildo Cavalcanti Ferreira e Jaelson Gomes de Andrade Pereira, nos conduz a uma reflexão sobre a prática e o papel do docente de História, enquanto fomentador de olhares, atitudes e discussões pautadas na pluralidade das posturas que assumimos ao abraçar o desafio de construir uma sociedade mais fraterna, justa e igualitária.

Cada abordagem apresentada nos capítulos desta obra no conduz a realizar algumas reflexões sobre a historiografia local e a forma como ela se entrelaça com contextos mais amplos e globais, para compreender as diversas experiências vividas cotidianamente no fazer da sala de aula. Assim, temos um livro muito precioso por provocar um debate entre os pesquisadores que se dedicam às questões educacionais e identitárias que emolduram o campo da diversidade, aqui apresentado e discutido à luz da História.

Enquanto estrutura, são 13 (treze) resultantes de pesquisas em andamento ou concluídas pelos autores, ao longo de suas trajetórias como professores em realidades e contextos diversos, o que justifica o título e este, por sua vez, já diz muito da produção.

O capítulo inicial intitulado de “*A instalação da escola Pe. Alfredo Dâmaso pelo SPI para atender os Kariri-Xokó/AL*” traz o olhar e experiência do professor Gilberto Geraldo Ferreira ao descrever a escola como instrumento político utilizado pelo Estado no afã de

promover a incorporação dos indígenas à sociedade nacional. A narrativa apresenta uma discussão sobre a forma como as atividades pedagógicas foram desenvolvidas em uma escola, situada em terra indígena, sem considerar as demandas étnicas e os interesses dos indígenas. Além das discussões políticas, nos deparamos com uma experiência de pesquisa que associa o estudo bibliográfico a uma cuidadosa pesquisa de campo realizada através de entrevistas com estudantes de duas escolas localizadas em Postos Indígenas, confrontando suas memórias e narrativas com a documentação produzida nos referidos postos. Para além de descrever o funcionamento das escolas, o capítulo busca descrever um cotidiano marcado por tensões e contradições entre o fazer pedagógico e a vida sociocultural dos indígenas.

O segundo capítulo, *“O empoderamento da mulher a partir da análise do filme “O sorriso de Monalisa” e a obra literária “Um teto todo seu” de Virginia Wolf”*, de autoria compartilhada por Erivânia Nobre do Nascimento, Lais da Silva Coelho, Maria Jéssica Alves de Rezende, Silvyia Biatríz Oliveira de Freitas Neves e Joseildo Cavalcanti Ferreira apresenta uma discussão sobre o empoderamento feminino em uma sociedade machista e conservadora. A metodologia usada pelos autores foi a análise de obras como o filme *O sorriso de Monalisa* e o livro *Um teto todo seu*, de Virginia Woolf, ambos enfocando a inserção da mulher em múltiplos espaços e contextos históricos. Além do tema central, a discussão se encaminha para questões como educação libertadora, participativa e transformadora, feminismo, autonomia, matrimônio, igualdade de gênero e mobilizações, temas de importância salutar para se pensar em construir uma sociedade plural.

De autoria de Jairo Silva, o terceiro capítulo, nomeado de *“Reconhecimento e identidade como pilares da diversidade sociocultural: a comunidade quilombola Onze Negras (Cabo de Santo Agostinho/PE)”*, apresenta uma profícua discussão sobre o processo de construção e reconhecimento identitário pautado na vivência comunitária, nas relações históricas existentes e mediadas entre os membros de determinado grupo. O capítulo é o resultado de um estudo

de caso em uma comunidade quilombola, onde o autor realizou entrevistas e executou observação participante em consonância com uma meticulosa análise bibliográfica-documental. Através do texto etnográfico, o autor nos desafia a repensar conceitos como identidade, pertencimento, reconhecimento étnico e diversidade cultural, temas durante muito tempo relegados à periferia da historiografia.

De autoria dos professores e pesquisadores Edson Silva e Ernani Nunes Ribeiro, o quarto capítulo, intitulado “*A Educação no Brasil e os desafios do Século XXI: um diálogo com a temática das relações étnico-raciais*” esboça uma discussão sobre as relações étnico-raciais enquanto componente da Educação no Brasil, notadamente nos primeiros anos do século XX. O texto nos remete a conceitos como distinções socioculturais (BURKE, 2001) e acordo simbólico (BOURDIEU, 2007) para compreender a exclusão social enquanto barreira existente no espaço escolar. Os autores nos apresentam o tema e nos envolvem nele, a partir das percepções construídas em uma pesquisa qualitativa, constituída metodologicamente em referências bibliográficas disponibilizadas por pesquisadores e teóricos que se dedicaram a esta temática, considerando a historicidade do movimento educacional e as contradições de um sistema que, durante séculos, excluiu e invisibilizou alguns sujeitos em detrimento de outros.

O quinto capítulo, “*A relevância da imagem enquanto ferramenta didática no ensino de História: Portinari e o café*”, escrito por Maria Aparecida dos Santos e Jaelson Gomes de Andrade Pereira nos remete a (re)pensar as metodologias do ensino de História a partir do uso de imagens enquanto narrativas e testemunhos de uma época. Nessa perspectiva, o capítulo apresenta o lugar da iconografia na narrativa historiográfica ao passo que a apresenta como ferramenta de eliciação das memórias históricas dos estudantes. Com isso, os autores ao apresentar uma experiência com a obra de Portinari, sobre o café, buscam incentivar o educador contemporâneo a utilizar tal metodologia para a promoção de uma aprendizagem mais significativa e dinâmica, além de enfatizarem o papel do livro didático no cotidiano do *métier* do professor de História.

José Êmerson Alves da Silva e Helder Francisco Bezerra de Barros, no capítulo sexto, denominado “*O método construtivista de Paulo Freire no processo de humanização partindo de uma educação participativa*” apresentam a prática denominada de humanização da educação, proposta e defendida por Paulo Freire através da aplicação de uma pedagogia participativa, pautada em ações mediadas entre a autoridade e a liberdade, visando a reinvenção do ser humano através do exercício da autonomia. Os autores defendem que o processo de humanização, baseado no método construtivista de Paulo Freire, coloque, efetivamente, a pessoa como protagonista da sua formação, pois enquanto método se propõe a promover a aprendizagem a partir da realidade do aluno, fomentando a sua interação com o professor, num diálogo constante e contextualizado com os conteúdos estudados.

O sétimo capítulo, intitulado de “*Desenvolvimento psicomotor a partir de jogos, brinquedos e brincadeiras da cultura popular*”, escrito por Ana Célia Bezerra dos Santos, Simone Salvador de Carvalho e Jaqueline Serafim de Araújo Batalha é apresentado como o resultado de pesquisas exploratórias realizadas em uma escola pública do interior de Pernambuco, a partir da identificação das brincadeiras mais comuns no município e a sua posterior aplicação como metodologia em sala de aula, confrontando-as e assentando-as, enquanto práticas, nos pressupostos teóricos de estudiosos como Levin (2007), Fonseca (1995), Barbieri (2019), Lopes (2006), entre outros. As autoras defendem a inserção de elementos da história e da cultura popular, adaptados à realidade das infâncias, como metodologias eficazes no desenvolvimento da psicomotricidade e a ludicidade. Trata-se de um estudo sobre as relações entre movimento, brincadeira, aprendizagem e mediação didática.

“*História e fotografia: uma análise da obra de Sebastião Salgado e o massacre de Eldorado dos Carajás*” é o título do oitavo capítulo, escrito por Talyta Araújo Souza e Jaelson Gomes de A. Pereira para discutir a forma como a obra de Sebastião Salgado ilustra a narrativa sobre o Massacre de Eldorado dos Carajás. Os autores consideram o papel das fotografias enquanto transmissoras de discursos

e geradoras de interpretações sobre determinados fatos e fenômenos. Metodologicamente, o capítulo está organizado em três partes: a primeira apresenta um breve relato sobre a história da fotografia e sua aceitação como fonte histórica, destacando as etapas de evolução tecnológica e a metodologia de captura da imagem; na segunda parte, os autores pormenorizam a história do Massacre de Eldorado dos Carajás e o papel do fotógrafo que imortalizou o momento e através das suas lentes e produziu imagens, das quais três são usadas, na terceira parte do capítulo, para suscitar análises históricas e conceitos sobre a capacidade informativa que as fotografias apresentam, destacando a sua importância como fonte de pesquisa e de leitura históricas.

No capítulo nono, *“Canudos uma forma de representação popular contra a modernidade republicana”*, Diogo Brito Nascimento e Josenildo Cavalcanti Ferreira apresentam a Guerra de Canudos como resultado de um caldeirão de inquietações sociais e políticas causado pela seca, fome, violência e vulnerabilidade social que emolduraram aquele fato histórico. Os autores destacam Canudos como importante reação e forma de Representação Social contra a República. Para isso, desenvolveram uma revisão bibliográfica em obras de autores especializados na temática, através dos quais apresentam os conceitos de representação social e analisam o contexto da Proclamação da República como necessários para compreender e situar a Representação Social no contexto de Canudos e no ideal de resistência que o Arraial personificou.

No décimo capítulo *“Entre embates e dicotomias: a BNCC e o ensino de História na Educação do Campo”* Felipe Pedro Leite de Aragão parte da sua experiência adquirida ao longo de 20 anos de atuação no ensino de História, em uma escola do campo, espaço onde observou a realidade de uma oferta de ensino descontextualizado e distante de significação para os alunos da referida modalidade. Apesar da necessidade posta pela BNCC, o autor destaca uma realidade de ensino distante do atendimento ao proposto pela legislação, pois caracteriza-se por ser fragmentado e pautado no urbano, o que tem contribuído, sobremaneira, para a subalternização dos sujeitos do

campo, pela carência de especificidades que atendam aos anseios daqueles estudantes. Este capítulo é resultado das inquietações do Professor Felipe Pedro sobre como fazer os links entre o cotidiano dos estudantes do campo e a ação pedagógica desenvolvida na escola. Apresenta algumas considerações sobre a Base Nacional Comum Curricular enquanto norte para o Ensino Fundamental e propõe reflexões a sua aplicabilidade no contexto do ensino de História nas escolas do campo.

No décimo primeiro capítulo “*A prática do ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental*” Elisama Cristo da Silva e Joseildo Cavalcanti Ferreira apresentam o resultado de uma pesquisa explicativa e bibliográfica sobre a Prática do Ensino de História nos Ensino Fundamental. Inicialmente criticam a forma como o ensino de História foi desenvolvido no Brasil, priorizando a memorização de datas, nomes feitos, desprovida de quaisquer contextualizações. Na sequência, apresentam o processo de refutação à visão da História Positivista e propõem um estudo histórico mais amplo e didático, fomentador da criticidade indispensável ao desenvolvimento social, cultural e científico do cidadão, destacando o importante papel do professor nesse processo. Na última parte do texto, o ensino de história é apresentado com metodologias contemporâneas, promotoras da interface com a atual realidade de ensino vivida por professores e alunos nas escolas brasileiras.

A “*Maçonaria e Educação nas décadas iniciais do Século XX (1900-1922)*” é o título do décimo segundo capítulo, escrito por Augusto César Acioly Paz Silva para descrever as relações entre a maçonaria e a educação contemporânea, destacando estudos que indicam terem havido ações de maçons na construção de espaços de auxílio às atividades educacionais, notadamente nas primeiras décadas do século XX, período marcado pela carência de políticas de apoio e fomento à instrução pública e primária. Trata-se de um estudo bibliográfico, pautado nos textos publicados pelo *Arquivo Maçônico* sobre o contexto e os desdobramentos que impulsionaram ações educacionais sob a interferência maçônica.

Encerrando a coletânea, o capítulo décimo terceiro traz um estudo de Luiz Carlos Barbosa de Sá sobre “*As mobilizações do povo Pipipã em defesa de uma Educação Escolar Indígena com um currículo intercultural*”. Ao iniciar as discussões, o autor faz uma breve retrospectiva história do processo de reivindicação indígena pelo cumprimento da Constituição Federal de 1988, especificamente no que se refere a implementação de uma educação escolar específica e diferenciada para os povos indígenas, contemplando seus fazeres e saberes socioculturais que os definem como grupo étnico. Nesse contexto, o autor descreve o processo conflituoso e a postura reivindicatória assumida pelos indígenas Pipipã frente à prefeitura de Floresta e os desdobramentos posteriores que os levaram a participação em fóruns e assembleias, culminando com a estadualização da Educação Escolar Indígena. Para além do processo de reivindicações e afirmação identitária, o autor aborda a elaboração do Projeto político Pedagógico e a formação dos professores indígenas através do Curso de licenciatura Intercultural Indígena e traz uma discussão permeada pelo campo teórico em consonância com a realização de entrevistas com indígenas da etnia estudada, de modo que suscita discussões sobre o protagonismo e papel do indígena na história do Brasil.

Ao receber esta obra para escrever o prefácio, elaborei uma pergunta e comecei a folhear os capítulos na busca de respostas a uma pergunta que formulei sobre o contexto da produção e da aplicabilidade dos estudos aqui reunidos; pensei em pautar esta redação na resposta da minha pergunta inicial, mas ao me deparar com uma enorme quantidade de autores, perspectivas e, conseqüentemente, de respostas, percebi que minha ideia inicial não daria conta de apresentar uma obra que não obedece a um padrão sequencial de recorte teórico, metodológico, temático ou conceitual. A sensação foi desconcertante, mas a medida em que avancei nas leituras, percebi, com agradável surpresa, o quanto a minha pergunta estava refutada e superada, pois, assim, como são inúmeras as possibilidades de interpretação da história, também são inúmeras as perspectivas para o seu ensino e as experiências vividas por cada historiador/pesquisador.

Essa é a proposta que vejo neste livro, não definir a área, os seus sujeitos, os temas ou os objetos em um único ponto de vista, mas descrevê-los a partir de relatos de memória, de práticas de ensino, de pesquisa teórica, bibliográfica e documental para que o leitor possa refletir a respeito da importância do ensino de História na atualidade, em um momento delicado, quando órgãos públicos e entidades da sociedade civil contestam sua relevância no sistema escolar e retomam a discussão sobre a profissão do historiador.

Considero que este livro está sendo publicado e publicizado em um momento muito oportuno, marcado pela necessidade de apresentar saberes que dialogam no interior do processo educativo, em sala de aula, provenientes de diversas fontes, de várias disciplinas, abordagens e perspectivas, destacando os saberes curriculares, os profissionais, os da experiência, os da vivência dos alunos, dos espaços de trabalho e lazer, dos espaços étnicos, religiosos e culturais, entre outros.

Em linhas gerais, este livro é um convite para (re)pensar o ensino como prática política, pautada na construção de identidades e sensibilidades, onde História, Educação e Diversidade dialogam com um contexto bem mais significativo e plural, o contexto da formação do cidadão que edificará uma nova sociedade. Comprometido com a dimensão do presente e com o olhar em um projeto de futuro, este livro traz para os espaços educativos formais e informais o ensino em sua dimensão provocadora, problematizadora, humana, pessoal e, na medida do possível, vívida. Boa Leitura!!!

Prof. Dr. José Adelson Lopes Peixoto
Palmeira dos Índios-AL, 16/11/2020
UNEAL/GPHIAL

A INSTALAÇÃO DA ESCOLA PE. ALFREDO DÂMASO PELO SPI PARA ATENDER OS KARIRI-XOKÓ/AL

Gilberto Geraldo Ferreira

Introdução

Apresentamos aspectos da presença da escola em Postos Indígenas instalados pelo Serviço de Proteção aos Índios/SPI (1945 – 1967) em Porto Real do Colégio, Alagoas.¹ Analisamos a escola do Posto Indígena (PI) Padre Alfredo Dâmaso instalada para atender aos Kariri-Xokó, habitantes no Baixo São Francisco alagoano. A escola foi uma importante ferramenta política utilizada pelo Estado tentando imprimir um processo de incorporação dos indígenas à sociedade nacional. Desta forma, buscamos perceber as consequências das atividades realizadas pela escola em uma aldeia indígena, sobretudo as implicações que a educação formal pensada para atender uma população rural sem demanda étnica, pode trazer à população indígena, mas também, os usos que os indígenas fizeram da instituição como meio político para redimensionar aliados a interesses do grupo.

O texto foi construído a partir de entrevistas com estudantes nas escolas dos postos indígenas, Irineu dos Santos e Padre Alfredo Damaso, confrontado com a documentação produzida por esses Postos referente ao período de 1944 a 1967. Foram consideradas as memórias como forma de evidenciar o funcionamento das escolas, buscando compreender o cotidiano do fazer pedagógico que se expressou tenso e contraditório quando repelia e acomodava a vida sociocultural dos indígenas. A atuação Escolar buscava atender os interesses do Estado, quando implementava nas aulas práticas para a formação do “cidadão”.

¹ Este texto é parte integrante das pesquisas realizadas para elaboração da Tese de Doutorado em História na UFPE defendida em 2016.

Simultaneamente, contrastava com alguns dias da semana, em cada mês, sem aulas em razão dos indígenas estarem participando no ritual do Ouricuri.

Descrevemos as escolas e seu funcionamento relacionando com o cotidiano escolar dos indígenas. Com a exposição de um quadro geral das tentativas de ações do SPI para entendermos os contornos de atuação dos PI atendendo os interesses institucionais, mas também para se adequar aos indígenas. As memórias escolares e indígenas foram a base para nossas reflexões, considerando as imbricações com o pensar e o fazer pedagógicos influenciados pelos ideais desenvolvimentistas praticados por instituições, como a Escola. O dia a dia indígena, fora do espaço Escolar, foi fundamental para compreensão o universo educacional Kariri-Xokó e possibilitou identificar que no processo de formação, onde o Ouricuri assumiu um papel formador modificando a estrutura de funcionamento do Posto no período mencionado.

Nessa perspectiva concordamos com Thompson (2001, p. 207) quando afirmou ser necessário considerar a autonomia dos acontecimentos políticos ou socioculturais que são, todavia, em última análise, condicionados pelos acontecimentos “econômicos”. O autor seguiu afirmando que uma História ou uma Sociologia ao reduzir incessantemente os fatos da superestrutura a sua base seria falsa ou banal. Seguindo essa perspectiva podemos sugerir que as mobilizações dos Kariri-Xokó pelas reivindicações de direitos e a conquista da terra, significou a reelaboração sociocultural e étnica, mas também a sobrevivência econômica dos povos indígenas em Alagoas, no século XX.

Consideramos as memórias ou as experiências como os principais aspectos da expressão de resistência dos indígenas. Assim, refletir sobre a experiência, o trabalho, a educação, as classes e os movimentos sociais significam, portanto, pensar sobre a própria vida humana, como dimensões históricas indissociáveis (VENDRAMINI, 2012, p. 127). E compreendemos que qualquer movimento histórico é ao mesmo tempo resultado de processos anteriores e um índice da direção de seu fluxo futuro (THOMPSON, 1989. V. III, p. 9). Foi no

contexto dos espaços habitados pelos indígenas no Século XX que as escolas do SPI contrastaram com as experiências dos Kariri-Xokó construindo e afirmando a indianidade, conforme o tempo e os espaços históricos.

As entrevistas com os Kariri-Xokó como uma das formas de dialogar com as memórias ou com as experiências dos indígenas, foram significativas por possibilitarem ouvir as vozes dos sujeitos envolvidos no processo, mas também por oportunizar aproximações e interpretações dos processos históricos não registrados pela escrita, evidenciando outras versões para além de uma história indígena administrativa estatal. Pois,

A entrevista é um resíduo de uma ação interativa: a comunicação entre entrevistado e entrevistador. Tanto um quanto o outro têm determinadas ideias sobre seu interlocutor e tentam desencadear determinadas ações: seja fazer com que o outro fale sobre sua experiência (o caso do entrevistador), seja fazer com que o outro entenda o pesquisador (o caso do entrevistado). (ALBERTI, 2004, p. 35).

Buscamos compreender os sujeitos coletivos, sem negar as ações individuais nos grupos. As entrevistas das memórias orais foram compreendidas como um, resíduo de ação interativa” por possibilitar a comunicação entre entrevistados e entrevistador, mas também por promover ações específicas, como a de interpretar o passado. Assim,

A entrevista de história oral é um resíduo de uma ação específica, qual seja, a de interpretar o passado. Note-se que, se chamo isso de ação é porque estou indo um pouco além da constatação inicial de que a entrevista é uma construção do passado. Tomar a entrevista como resíduo de ação, e não apenas como relato de ações passadas, é chamar a atenção para a possibilidade de ela documentar as ações de construção de memórias – as ações que tanto o entrevistado quanto o entrevistador pretendem estar desencadeando ao construir o passado de uma forma e não de outra (ALBERTI, 2004, p. 35).

As lembranças/memórias de mulheres e homens indígenas “comuns” significaram uma possibilidade para interpretações das lacunas deixadas pela história administrativa estatal sobre os povos indígenas em Alagoas. Cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva e este ponto de vista muda conforme o lugar que se ocupou. E o lugar muda segundo as relações mantidas com outros meios (HALBWACHS, 1990, p. 51). Assim, nossas interpretações foram a partir de olhares atentos para compreender os indígenas nos contextos sociohistóricos, considerando os entrevistados como sujeitos também rememorando as próprias histórias.

Consideramos, portanto as memórias como um aspecto central para as nossas análises. As experiências dos indígenas expressaram uma constante relação de elaboração de identidades étnicas, em que os rituais do Ouricuri e o Toré foram produtores de resistências aos conhecimentos escolarizados. As estratégias se manifestavam principalmente pela frequência nos rituais no Ouricuri por um período prolongado e até mesmo diminuindo o espaço de tempo entre um e outro ritual, ou seja, aumentando a participação no Ouricuri anualmente.

As entrevistas foram realizadas para compreender o que não seria possível por meio da documentação e assim as fontes orais foram necessárias para dialogar com outras fontes escritas. Com esta perspectiva procuramos diversificar as fontes documentais, para construir possibilidades de outras versões da história Kariri-Xokó (MEIHY, 2011, p. 24). Nossa valorização do cotidiano e das memórias e experiências dos indígenas, foi na perspectiva da análise com uma maior aproximação do movimento da sociedade, sem deixar de observar de forma mais ampla, para compreender diversas formas de organização da vida social na contemporaneidade (VENDRAMINI, 2012, p. 138).

O Posto Indígena de Alfabetização e Tratamento (PIT) foi instalado entre os Kariri-Xokó em Porto Real do Colégio pelo SPI, em fevereiro de 1944, e conforme a documentação consultada, foi

implementado na sua estrutura o Ensino Primário de quatro anos.² Isso ocorreu por intermédio do Padre Alfredo Damaso e assim justificava a homenagem do PIT em nome do religioso³. O padre nasceu em São Miguel dos Campos, no Engenho Furado em janeiro de 1881. Atuou como sacerdote em Recife, Olinda e Boa Vista, em Pernambuco e na Bahia. Em 1917, retornou à Pernambuco, assumindo as Paróquias de Itambé, Surubim, Bom Conselho e Águas Belas. Com atuação entre os povos indígenas em Pernambuco e em Alagoas, a partir da década de 1920, contribuindo com as mobilizações indígenas para o reconhecimento étnico por parte do Estado e para a presença entre os indígenas de pesquisadores como Carlos Estevão de Oliveira em 1935-1937.⁴

Memórias e cotidiano escolar no Posto Indígena Pe. Alfredo Damaso

A historiografia alagoana indica que os Kariri-Xokó habitavam o aldeamento formado pelos religiosos, no século XVII, numa extensão de duas léguas de terra em quadro. Em 1924, Costa Rêgo o Governador do Estado de Alagoas, ordenou lotear e separar 500 hectares para um Campo de Experimentação Agrícola. Essas terras, em 1944, data da fundação do PIT, estavam sobre jurisdição do Ministério da Agricultura. As demais terras foram divididas e vendidas em lotes, inclusive alguns compradores não efetivaram pagamento (MATA, 2014).

² “Ensino primário de quatro anos, com possibilidade de acréscimo de mais dois anos para programa de artes aplicadas. Em Alagoas, a criação da primeira Escola Normal, ocorreu em 1864 e instalada em 1869”. TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000. p. 64).

³ Rio de Janeiro, Museu do Índio. Relatório em 31/12/1944. SPI-IR4-072-010. Folha 2, caixa 171, planilha 10.

⁴ PAES, Oséas Cardoso. **Padre Damaso**: guerreiro do bem. Gazeta de Alagoas. Maceió, 2 de agosto de 2014. Disponível em: <<http://gazetaweb.globo.com/gazetadeAlagoas/noticia.php?c=249328>>. Acesso em: 24 de maio 2015.

Embora não constasse na documentação consultada informações sobre o uso da terra pelos indígenas no período de 1872, data que marcou a destituição oficial do aldeamento, até a implantação do PI em 1944,

A memória social [...] nos permite remontar ao período em que o estado ainda não procedera à regularização da posse da terra beneficiando os arrendatários ou posseiros da antiga aldeia. Assim, foi possível recuar no período de 1914 e 1931, em que ainda havia algum terreno disponível para o plantio, embora em terras consideradas públicas (MATA, 2014, p. 86).

Na falta de terras, os indígenas construíram duas ruas paralelas na periferia da cidade, que se convencionou chamá-la de “Rua dos Índios ou Rua dos Caboclos”, onde ergueram 53 casas de taipas e desse total, 39 eram cobertas com palha de arroz, lavoura produzida pelos indígenas em fazendas vizinhas como mão de obra alugada, e 14 casas cobertas com telha de barro. Em Relatório de dezembro de 1944, assinado por Cicero Cavalcanti de Albuquerque, auxiliar do PIT, foi informado que inicialmente eram atendidos 230 indígenas. A população era formada por “alguns mamelucos ou curibocas e cafuzos ou zambos e, particulares civilizados casados” com os indígenas. Possivelmente esse êxodo foi também inerente a outros grupos marginalizados na região (MATA, 2014). Quanto a produção era destinada para o consumo das famílias indígenas. Em relatos das memórias orais, os indígenas mais idosos narraram ter plantado arroz nas lagoas da Sementeira⁵ e roças de mandioca, milho e feijão nas terras mais altas (MATA, 2014, p.86).

⁵ O Centro Agrícola foi criado com o Decreto nº 1079 de 22 de outubro de 1924, pelo estado de Alagoas que possuía cerca de seis mil hectares de terras para agricultura nos municípios de Porto Real do Colégio e São Brás. Essas terras pertenciam às antigas aldeias indígenas, extintas em 1872, incorporadas pelo governo estadual, e que em acordo com o Governo Federal, resolveu implementar a cultura do algodão tendo em vista a demanda da indústria têxtil, objetivando orientar agricultores na região. Em 1941 a área foi denominada de Campo Experimental das Sementes, popularmente

Uma das primeiras ações do SPI naquele local foi construir três prédios de alvenaria no mesmo espaço onde viviam os indígenas. Ergueram uma Casa de Farinha, uma Casa de Índios e uma Casa Sede onde funcionava numa primeira sala a Escola, parte do projeto pensado pelo órgão como integrador e “desenvolvimentista”. No mesmo ano, Cícero Albuquerque elaborou outro relatório apresentando dados sobre a situação e fundação do PIT, informando sobre os servidores, os medicamentos, as visitas médicas, os pagamentos, as construções, as ferramentas, as atividades escolares e os bens pertencentes ao Posto, inclusive o orçamento para 1945.⁶

Esses relatórios produzidos pelos chefes de postos geralmente expressavam o olhar do órgão estatal sobre os povos indígenas, justificando a necessidade do PI no local como meios necessários para a “proteção” daqueles grupos vivendo fora da vida “civilizada”. A ideia da corporalidade era uma imagem poderosa usada de diversas maneiras pelas agências indigenistas de países como o México e o Brasil. Por meio de diferentes meios, como a fotografia, a produção de filmes cinematográficos ou a organização de atos cívicos, buscava-se criar formas de representação socioculturais, tentando apresentar tanto as diferenças sociais quanto os processos de incorporação social (MENDONZA, 2005, p. 4).

Os indígenas foram fotografados e filmados como parte da proposta do órgão em registrar os “feitos” da instituição, mas também justificar as supostas melhorias até aquele momento, assim como apontar os avanços do suposto “desenvolvimento”, do “progresso” a caminho da “civilização”. A produção da imagem como fotografias e filmes fazia parte dos registros do SPI e o filme brasileiro “Guido Marlière, um posto indígena de nacionalização” produzido em 1947 pelo SPI, apresentava a educação, o trabalho e a difusão do projeto cívico-nacional como centrais, privilegiados para destacar e representar

conhecida como Sementeira. Ver: MATA, Vera L. C. Op. Cit. 2014; COSTA, João Craveiro. **Alagoas em 1931**. Maceió, Imprensa Oficial, 1932.

⁶Idem.

com imagens o processo de corporalização das populações indígenas nos projetos de nação (MENDONZA, 2005, p.11).

Em fotografias produzidas pelo pesquisador Carlos Estevão de Oliveira, que antecedeu a presença do SPI em Alagoas, foi possível identificar uma casa de alvenaria construída na esquina da Rua dos Índios, onde geralmente reservada para moradia do Chefe de Posto e para atendimento aos indígenas, até mesmo a sala que comportava a escola. Foi registrada a Rua dos Índios com imagens buscando evidenciar o estado ou grau de civilidade dos indígenas, ao mesmo tempo em que as casas de taipas contrastavam com a alvenaria.

O prédio onde funcionava a Escola era uma casa de alvenaria coberta com telha de cerâmica com cinco metros de frente por 24 de fundo. Na primeira sala da frente ocorriam as aulas; existia uma sala de jantar, dois quartos, um corredor de acesso à sala de jantar; uma dispensa, a cozinha, um alpendre ao fundo, um banheiro, a caixa d'água e um aparelho sanitário. Tinha um conjunto de portas e cinco janelas,⁷ local com pouca ventilação para funcionar uma sala de aula numa cidade ribeirinha, onde temperatura média sempre foi alta. A estrutura física tentava se aproximar ao que o SPI tinha como proposta para a nacionalização dos indígenas e a escola como parte central no processo: “É no posto indígena que se iniciam os problemas das concorrências, das competições, dos conflitos, das acomodações, e por fim, se inicia a preparação para a miscigenação e para a interculturação, com todas as suas imprevisíveis resultantes” (MENDONZA, 2005, p. 30-31).

Um relatório de 1945 para a IR4/SPI no Recife, informava que no prédio onde funcionava a Escola havia duas carteiras escolares novas, um banco escolar novo, três bancos escolares unidos, um lampião de parede, uma máquina de escrever “Ramington”, certamente para as atividades gerais do Posto e não exclusiva para a Escola. Constava ainda um perfurador de papel, um quadro com a imagem do Presidente Getúlio Vargas, um relógio de parede usado, uma Bandeira Nacional de pano, um filtro de pedra com cavalete de madeira, um

⁷ Museu Índio. Rio de Janeiro. Relatório. 1945. Microfilme 172, fotogramas, 16-18.

quadro negro, um mapa do Brasil, duas prateleiras de madeira de quatro compartimentos.⁸ A documentação preocupava-se em registrar e informar o máximo de dados e detalhes possíveis. Esses materiais pareciam oferecer as condições mínimas necessárias à escolarização dos indígenas, mas também fazia parte da rotina dos PIs do SPI. Pois, para o órgão,

O importante era registrar tudo, seja no formato de relatório, telegrama ou carta. Os registros do SPI eram fundamentais para a máquina administrativa que ganhava vida e sentido com o documento e, assim, ajudava a criar a república emergente via comprovação e justificativa da ação e consequentemente, dos recursos. A inspetoria era a responsável por reunir todas as informações em formato de relatório. Os encarregados e auxiliares tinham o dever de informar tudo que se passava no interior dos postos, que estavam geograficamente muito distantes do centro gestor e regulador dessa política. Com a documentação dessas ações, o governo, através do SPI, construiu uma engrenagem de controle para saber o que estava sendo feito nos rincões do país (ARRUDA, 2012, p. 33-34).

O mesmo relatório mencionado registrava que a sala onde as aulas eram ministradas ficava no mesmo prédio onde funcionavam outras atividades como a própria hospedagem do administrador, a farmácia e todo atendimento aos indígenas. Num relatório assinado por Vital Pereira da Silva Melo, Encarregado do Posto Indígena Padre Alfredo Damaso, datado de dezembro de 1945, o prédio foi descrito com os móveis e toda estrutura física do PI, descrevendo as condições da Escola.⁹

Possivelmente as condições físicas e estruturais da Escola do citado PI não eram diferentes das existentes na mesma época para os chamados “civilizados” pobres (VERÇOSA, 2006). Esse período correspondeu ao momento em que o Estado brasileiro realizou

⁸ Museu Índio. Rio de Janeiro. Relatório. 1945. Mf. 172, fotogs. 16-18.

⁹ Museu Índio. Rio de Janeiro. Relatório. 1945. Mf. 172, fotogs. 16-18.

constantes campanhas solicitando o máximo de empenho dos funcionários e colaboradores, no sentido de introduzir em todos os Postos Indígenas, notadamente naqueles destinados à nacionalização e à educação, uma vigilância constante sobre as ações dos indígenas, controlando e arbitrando práticas consideradas nocivas para seu desenvolvimento (BRINGMANN, 2015, p. 26).

Na documentação consultada sobre o PI Pe. Alfredo Damaso existia uma planta dos prédios construídos. Consultamos outros documentos de outros PIs da IR4, porém não foi possível identificar uma padronização na construção das estruturas físicas dos PIs, que possivelmente tentavam adequar a situação local, conforme disponibilidade de verbas e as configurações do terreno destinado para a construção. O Chefe do Posto Cícero Cavalcanti de Albuquerque informou ao IR4 em 1945, que o PIT teria funcionado com três servidores, Wilson Gomes Feitosa, Aparecida Silva Feitosa, Auxiliares de Ensino (AE) e próprio Chefe do PI. O autor do Relatório assinou como Auxiliar de Sertão, mas também exercendo a função de AE argumentado “por motivo de organização”.

O relatório sugeriu que Wilson era auxiliar de Ensino nas aulas noturnas e Aparecida nas aulas diurnas, quando não havia aula noturna os dois atuavam no turno diurno, embora as frequências das aulas não indicassem o turno. Nas turmas formadas nos turnos diurnos estudavam ambos os sexos, enquanto que no noturno, estudavam homens adultos.¹⁰ A documentação não indicou se ocorriam aulas nos turnos matutinos e vespertinos, porém supomos que o tamanho da sala de aula, a quantidade de bancos, cadeiras e mesas não comportaria 46 alunos, sugerindo a existência de um turno vespertino. Ao mesmo tempo, os relatórios indicavam uma média de frequência diária de 30 alunos, quantidade suficiente para um turno.

¹⁰ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório**. 31/12/1945. SPI-IR4-072-010f2-f3. Caixa 171, planilha 10.

As informações nos relatórios do SPI possibilitaram, a princípio, perceber que o empreendimento ordenado, regulado e organizado, com edifícios estruturados cumpria funções bem definidas: casa para o encarregado, casa de farinha, casa do índio e escola. Espaços de formação em suposto funcionamento. Em ações formando um conjunto de práticas por parte do órgão indigenista que se confrontava constantemente com as expressões socioculturais dos indígenas, pois foram construindo um “novo” indígena, que podemos nomear como um “processo de indianidade”. O PI Pe. Alfredo Damaso reunia grupos Kariri e Xokó que passaram por um processo de reconhecimento da condição de índio por parte do SPI, enquanto grupo indígena específico para receber do Estado “proteção” oficial. A atuação do PI acarretaria no surgimento de determinadas relações econômicas e políticas repetidas junto aos Kariri-Xokó, com diferenças de conteúdos derivadas das diferentes tradições socioculturais envolvidas, formando um conjunto de regularidades decorrendo do modo de ser característico de grupos indígenas assistidos pelo órgão tutor (OLIVEIRA, 1988, p. 14).

Considerando as informações num relatório de 1945, correspondente ao ano de 1944, foram matriculados 48 alunos, sendo que 22 masculinos e 18 femininos, no turno diurno. O comparecimento dos alunos do sexo masculino foi de 5.958 durante o ano. As faltas dos alunos somaram aproximadamente 583 ausências. O comparecimento das alunas foi de 3.396. As faltas somaram em torno de 907 ausências. A Escola noturna teria funcionado com alunos adultos e masculinos, em média de 35 matriculados. O comparecimento dos alunos adultos teria somado 5.877. As faltas corresponderiam a 1.356 ausências¹¹. Os registros geralmente estavam quantificados, possivelmente servindo como ponto relevante para contratação de servidores, principalmente no âmbito escolar. Durante o período de atuação do SPI, não foram encontrados registros de indígenas contratados pelo órgão como auxiliar de ensino, porém o Cacique Cicero afirmou em entrevista que

¹¹ Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório**. 31/12/1945. SPI-IR4-072-010 fls.2-3. Cx. 171, planilha 10.

ensinou aos adultos sendo pago pelo Município de Porto Real do Colégio.¹²

O mesmo relatório de 1945 registrou que os alunos eram distribuídos em forma de “Grau de Instrução”, numa relação de domínio de leitura ou codificação de determinados conteúdos ou mesmo do livro destinado à passagem de uma etapa para outra. Em 1944, quatro alunos estudavam História do Brasil, Aritmética Elementar e Geografia; três estudavam o *Livro Pequeno Escolar*, Leitura de Manuscrito, escreviam ditados e conheciam divisão de palavras, que correspondiam ao Curso Primário. Seis alunos estudavam o primeiro *Livro Pequena Escolar* e Aritmética. 24 estudavam a *Cartilha do Povo* e Tabuada ou Aritmética Primária, sendo que 12 desses alunos sabiam assinar o seu nome completo. Outros 12 estudavam abecedário e tabuada e faziam cópias de manuscrito.

O mesmo relatório informou que, em 1945 na Escola noturna, somente estudavam homens. Três alunos no livro de *Gramática Primária*, *Aritmética Elementar*, Geografia e quarto no *Livro Pequeno Escolar* para leituras. Dois alunos estudavam no segundo *Livro Pequeno Escolar* e Aritmética Primária. Cinco alunos no primeiro *Livro Pequeno Escolar* e Aritmética Primária. 18 alunos estudavam na *Cartilha do Povo* e Aritmética. Sete alunos estudavam abecedário e a tabuada sendo que alguns faziam soletração.¹³

Considerações finais

A escola tentava cumprir um papel apenas de escolarizar e quando ocorria, como se referiu o Pajé Julio Queiroz Suíra, 80 anos, em entrevista, apenas ensinava a ler e a escrever, porém não oferecia perspectivas de continuidade nem em Porto Real do Colégio e nem em outras cidades para os estudos sequenciais, como por exemplo, em

¹²Cicero de Souza Santiago, Aldeia Kariri-Xokó, Município de Porto Real do Colégio, Alagoas. Entrevistado em junho de 2014.

¹³Museu do Índio. Rio de Janeiro. **Relatório**. 31/12/1945. SPI-IR4-072-010f2-f3. Caixa 171, planilha 10.

Penedo, cidade alagoana relativamente próxima e também ribeirinha. Existia pouca distinção entre forma de organização das disciplinas e dos níveis que correspondiam à série ou ano estudados. O estudo de um livro se misturava à disciplina, ao ano ou série, que por sua vez, era utilizado para avaliar as competências dos estudantes podendo ou não avançar para a etapa seguinte, também organizada de modo igual.

Com essa perspectiva de ensinar a “ler, escrever e contar” a escola do PI Pe. Alfredo Damaso atuava como uma instituição que formaria indígenas “integrados”. Mas, na visão Kariri-Xokó significava um povo oficialmente reconhecido como um grupo étnico considerando as circunstâncias históricas da época. Um indígena “integrado” seria aquele que se relacionaria com um conjunto de conhecimentos necessários à afirmação étnica, mas também com os conhecimentos escolares “partilhados”¹⁴ e transformados em necessários pelas relações com a sociedade local.

Essa perspectiva também correspondeu ao processo de “escolarização”¹⁵ dos indígenas, por servir de controle por parte do Estado, porém possibilitou a construção de uma “indianidade” (OLIVEIRA, 1988) a partir da presença e atuação PI, especificamente da escola, onde “novos” sujeitos foram formados, expressões socioculturais étnicas reconhecidas pela instituição e afirmadas pelos povos indígenas.

¹⁴ Essa ideia de índio “integrado” e índio “partilhado” foi tratada por Danuza Santos, embora a autora não tenha abordado a educação escolar, mas sobre a religião Católica Romana e o Ouricuri, suas reflexões foram significativas para pensarmos na ideia de uma educação “integrada” ou “partilhada”. Ver: SANTOS, 2004. p. 169-203.

¹⁵ Ver VEIGA, 2002. Ressaltamos que a autora não tratou de escolarização indígena, mas apenas discutiu o conceito na perspectiva teórica foucaultiana. A interpretação que realizamos foi por entendermos o termo adequado para nossas reflexões.

Referências

ARRUDA, Lucybeth Camargo. **Naturalmente filmados:** modos de atuar e de viver nos postos indígenas do SPI na década de 1940. Campinas, SP: UNICAMP, 2012. (Tese Doutorado em Antropologia Social).

BRINGMANN, Sandor Fernando. Tutela, chefia e poder: uma análise da política indigenista do Serviço de Proteção aos Índios através da atuação de Francisco Vieira no Posto Indígena Nonoai (RS) - (1941-1956). **Revista Eletrônica História em Reflexão:** Vol. 9 n. 18 – UFGD – Dourados, jul./dez. – 2015, p. 10-11.

COSTA, João Craveiro. **Alagoas em 1931.** Maceió, Imprensa Oficial, 1932.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo, Vértice, 1990.

MATA, Vera L. C. **A semente da terra:** identidade e conquista territorial por um grupo indígena integrado. Maceió, EDUFAL, 2014.

MENDONZA, Calos Alberto Casas. **Nos olhos do outro:** nacionalismo, agências indigenistas, educação e desenvolvimento, Brasil e México (1940-1970). Campinas, SP: UNICAMP, 2005. (Tese Doutorado em Ciências Sociais).

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral:** como fazer, como pensar. 2. ed. São Paulo, Contexto, 2011.

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

SANTOS, Danuzia Tavares dos. Kariri-Xocó: aspectos católicos em sua religiosidade. In: ALMEIDA, Luiz Sávio de; SILVA, Cristiano Barros da. (Orgs.). **Índios do Nordeste: temas e problemas 4**. Maceió: EDUFAL, 2004, p.169-203.

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

THOMPSON. E. P. **A formação da classe operária inglesa**: a força dos trabalhadores. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. V. III.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto civilizatório. **Revista Brasileira de Educação**. Caxambu, MG, set/out/nov/dez 2002, nº 21, p. 90-103.

VERÇOSA, Élcio de G. **Cultura e Educação nas Alagoas**: História, histórias. 4. ed. Maceió, EDUFAL, 2006.

VENDRAMINI, Célia Regina. Experiência e coletividade em E. P. Thompson. In: MULLER, Ricardo Gaspar; DUARTE, Adriano Luiz. **E. p. Thompson**: política e paixão. Chapecó, Argos, 2012, p. 127-148.

VERENA, Alberti. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

O EMPODERAMENTO DA MULHER A PARTIR DA ANÁLISE DO FILME “O SORRISO DE MONALISA” E A OBRA LITERÁRIA “UM TETO TODO SEU” DE VIRGINIA WOOLF¹⁶

Erivânia Nobre do Nascimento
Lais da Silva Coelho
Maria Jéssica Alves de Rezende
Silvyia Biatríz Oliveira de Freitas Neves
Joseildo Cavalcanti Ferreira

Introdução

Este artigo trata do empoderamento¹⁷ da mulher diante de uma sociedade conservadora, analisando obras que retratam a inserção da mulher nos diversos contextos sociais da história, e o quanto é perceptível encontrar na atualidade paradigmas que lhes são impostos. Entre estas obras destacamos o filme ‘O sorriso de Monalisa’ (2003) e o livro ‘Um teto todo seu’ (1928) de Virginia Woolf, com enfoques na educação libertadora, participativa e transformadora intencionando na autonomia e preparação para atividades vindouras. No citado filme observamos o feminismo dos anos 1950 quando uma professora rejeita seguir a tradição do sagrado matrimônio e encoraja as alunas a estudarem, evidenciando o papel na sociedade além de somente para o lar, pois podem conciliar entre o estudo e os cuidados de casa. A mulher sempre fora retratada frágil, indefesa e como propriedade de um

¹⁶ Pesquisa realizada no ano de 2020, como parte do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, no estilo de artigo, defendida para obtenção do título de Licenciatura Plena em Letras na Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde – AESA. Centro de Ensino Superior de Arcoverde – CESA.

¹⁷ Empoderamento é um neologismo da expressão inglesa “empowerment”, traduzindo significa “delegar o poder” ou “fortalecimento”. Portanto, é a ação de se tornar poderoso, de passar a possuir poder, autoridade, domínio sobre: a própria vida; ser capaz de tomar decisões sobre o que lhe diz respeito: empoderamento das mulheres.

homem. No livro de Virginia Woolf, a autora citou a forma de como o homem descrevia a mulher ideal e não como realmente era. Diante desse debate questionamos: como se efetiva o empoderamento da mulher a partir da análise do filme “O sorriso de Monalisa” e livro “Um teto todo seu”?

Portanto, nesse texto, a partir das citadas obras, refiltremos sobre o espaço feminino, a igualdade de gênero e o empoderamento diante de uma sociedade opressora. Discutindo como ainda no presente a mulher encontra dificuldades por reconhecimento, destacando o conflito entre submissão e emancipação feminina. Por intermédio do empoderamento da mulher e das mudanças na sociedade as mobilizações femininas vêm se intensificando ao longo dos anos, sendo alvo de diversos estudos e pesquisas, com novos olhares e possibilidades de questionamentos a sociedade. Como a igualdade de gênero, o espaço da mulher na política, na cultura e em todos os aspectos da sociedade. Com a quebra de tabus e reivindicações por direitos. Não se tratando da superioridade da mulher em relação ao homem, mas que ocorra igualdade de gênero e cesse o patriarcalismo

A resistência feminina em uma sociedade conservadora

As mulheres há muito tempo, vêm se mobilizando por direitos desde que perceberam oprimidas pelo patriarcado, embora em pleno século XXI pode-se perceber ainda uma desigualdade no meio social, onde a mulher ainda é vista como “do lar”. Vários fatores influenciaram para mudanças nessa situação, como a inserção da mulher no mercado de trabalho e conquistas das mobilizações femininas por direitos. Assim, “O movimento feminista procura, portanto, através de uma nova ação pedagógica, demonstrar como os livros didáticos reproduzem a imagem tradicional da mulher e confirmam a diferenciação tanto no lar como na esfera profissional” (ALVES; PITANGUY, 1981, p. 63).

A quebra desse rótulo é necessária, essa idealização que a mulher nasceu para ser “recatada e do lar” é equivocadamente distorcida sobre o papel da mesma. Não há uma profissão específica

para cada sexo, a mulher pode ser uma engenheira, assim como homem pode ser um recepcionista, pois, “Ninguém nasce mulher, torna-se mulher” (BEAUVOIR, 1967, p. 9). Sendo possível estabelecer relações dessa afirmação com a citada obra fílmica dos anos 1950. A mulher não nasceria com papéis designados, ao contrário, a identidade da mulher é formada no âmbito da cultura e, portanto, é histórica e social. Embora no século XXI ainda é perceptível o espanto da sociedade ao ouvir que uma mulher não quer ser mãe, papel que lhes são designado. Ainda em uma sociedade onde subversivo é quem não segue preceitos tradicionais.

Escreveu a filósofa, escritora e feminista francesa,

Não acredito que existam qualidades, valores, modos de vida especificamente femininos: Seria admitir a existência de uma natureza feminina, quer dizer, aderir a um mito inventado pelos homens para prender as mulheres na sua condição de oprimidas. Não se trata para a mulher de si afirmar como mulher, mas de tornarem-se seres humanos na sua integridade (Beauvoir, 1972, p. 97).

Com o empoderamento da mulher os paradigmas impostos às mesmas vêm se rompendo. E a ideia sobre as mulheres viverem na redoma que lhes foram impostos por natureza estão se distanciando. Apesar ainda de uma sociedade conservadora a mulher em si enxerga que não precisa de um casamento, ser dona de um lar, pois a felicidade está em alcançar sua plenitude e não há papel específico para cada gênero.

Em “O sorriso de Monalisa”, lemos: “Daqui para frente sua única responsabilidade será cuidar do seu marido e filhos” (NEWELL, 2003). Apesar dessa obra ser dos anos 1950 observamos que ainda podemos compará-la ao momento vivido, pois mesmo o fortalecido constamos situações semelhantes as citadas na obra. Onde casar, ter filho seria uma grande conquista feminina. E diante do pensamento de Woolf (1928) a figura da mulher é tida como algo ignoto na sociedade, sem independência para construir a identidade, mostrar o seu querer, sendo tida para a omissão ou para o sentimento escasso. Vinculamos

este discurso a desconstrução do casamento cabal aquilo tornando-se uma relação irrelevante, visto assim que a produção da independência feminina tem fixado cada vez mais o desinteresse conjugal.

A filósofa francesa também afirmou: “O destino que a sociedade propõe tradicionalmente à mulher é o casamento” (BEAUVOIR, 1967 p. 407). Porque desde o princípio a mulher não casada era ignorada e julgada pela sociedade, não era inclusive considerada uma mulher de respeito. A destinação para a mulher seria a consumação do casamento, reprodução e criação de filhos. Aprender a lavar, passar e cozinhar e se a família tivesse condições poderia ser superdotada, tendo a oportunidade de conhecer as diversas literaturas, tocar piano e falar algum outro idioma para conversa com o marido após a volta do trabalho. O cuidar do lar e dos filhos sempre fora designado à mulher, “Não obstante todas estas diferenças que tornam a vida de mulher mais ou menos difícil, a responsabilidade última pela casa e pelos filhos é imputada ao elemento feminino. Torna-se, pois, clara a atribuição, por parte da sociedade, do espaço doméstico à mulher” Partindo desse pressuposto e diante do contexto histórico social, o mesmo autor comentou: “A sociedade investe muito na naturalização deste processo. Isto é, tenta fazer crer que a atribuição de espaço doméstico à mulher decorre de sua capacidade de ser mãe” (SAFFIOTI, 1987, p. 9).

Ainda persiste a visão em que a mulher é tratada como submissa do lar, sendo o homem o patriarca, o soberano da família, com a mulher passiva e não ativa como o homem. Sem mostrar a representatividade e autonomia que sempre tem direito. Porém a modernidade, o movimento feminista e o empoderamento evidenciou outra forma de pensar a mulher. “A mulher não se acha mais confinada na sua função reprodutora: esta perdeu em grande parte seu caráter de servidão natural, apresenta-se com um encargo voluntariamente assumido” (BEAUVOIR, 1967, p. 407). Embora a mulher tenha conquistado a liberdade do querer em relação à função reprodutora e do lar, alguns homens veem como uma ameaça e se sentem inferiores, não aceitando que os gêneros tenham igualdade, como o direito de cada indivíduo: “É

então a atitude dos homens que cria novo conflito: é com má vontade que o homem libera a mulher. Agrada-lhe permanecer o sujeito soberano, o superior absoluto, o ser essencial; recusa-se a considerar concretamente a companheira como sua igual” (BEAUVOIR, 1967, p. 691).

O casamento não define o valor de uma mulher, que não está condicionada a uma união matrimonial para a construção de uma família. Um exemplo disso são as mães solteiras. A mulher é um ser independente, não necessita da figura masculina para garantir seu lugar na sociedade. A sororidade, sentimento aliado do empoderamento feminino, consistindo na ideia de união entre as mulheres, com a empatia e o ato de julgamento difundido pela sociedade que se patriarcal omite, nas mobilizações contra toda a opressão, surgindo a compreensão do que é ser mulher e criando-se uma aliança entre as próprias mulheres (NOSSA CAUSA, 2020).¹⁸

Nisto, advém à representatividade. O quanto à mulher se sente confortável em ser representada por tal movimento, sendo que no feminismo e na sociedade em geral é de extrema importância a representação, para indivíduo sentir-se convidativo em saber que não está sozinho, pode ter direito como qualquer outro que seja diferente dele a liberdade de ir e vir e o que quiser ser. Pelas mulheres terem sido privadas por muitos séculos de direitos, ainda na atualidade não percebe o próprio poder. O movimento feminista não é o contrário do machismo, mas a busca a igualdade, tendo em vista que nas próprias propagandas de TV e outdoors a imagem da mulher é usada, não pelo poder que tem, mas apenas como objeto de satisfação para o homem. Por isso é necessário enfatizar o empoderamento feminino, para que mais mulheres descubram a força e autonomia.

¹⁸ A revista “Nossa Causa” é uma Organização da Sociedade Civil empenhada em propagar o conhecimento através da atuação de vários colaboradores nos diversos contextos sociais, buscando mudar o mundo e resgatar as aprendizagens e as ações das quais fizeram parte. O Manual para roda de conversa feminista pretende inspirar o leitor a buscar o compartilhamento coletivo e interativo do conhecimento para assim mudar o mundo.

Por que as mulheres não contestam a soberania do macho? Nenhum sujeito se coloca imediata e espontaneamente como não essencial; não é o Outro que, definindo-se como Outro, define o Um; ele é posto como Outro pelo Um definindo-se como Um. Mas para que o Outro não se transforme no Um é preciso que se sujeite a esse ponto de vista alheio. De onde vem essa submissão na mulher? (BEAUVOIR, 1970, p. 19)

A mulher refletindo sobre o meio em que vive, como foi criada, o que cresceu ouvindo e passou a praticar, a aceitar sem questionar, porque o machismo cria raízes no núcleo familiar e é difícil perceber tais comportamentos e a fim de modificá-los. Devendo a mulher praticar o autoconhecimento e saber o que sente e desejar que a vida diferente sem dar um passo à frente.

Fundamentando o feminismo

O Feminismo é um movimento buscando a desconstrução do autoritarismo e patriarcalismo sobre o modo de vida da mulher, especificamente no que diz respeito à sua liberdade, o jeito de agir e pensar. É o combate contra qualquer tipo de violência, seja física, psicológica, sexual ou moral, mobilizando-se contra a desigualdade de gênero, por um espaço em qualquer âmbito da vida, como por exemplo, na educação, na política e no trabalho. Apresentando reflexões para todos sobre o posicionamento que qualquer indivíduo pode ter e os seus direitos reservados. Portanto, é a quebra da hierarquia patriarcal com raízes no passado e a expansão do pensamento humano, para que ocorra equilíbrio no corpo social.

As mobilizações feministas correram com a Revolução Francesa no século XIX, questionando a submissão e a desigualdade (LENZI, 2018). Enraizando as mobilizações a favor da mulher, para proporcionar a igualdade em meio a sociedade, a partir das mulheres para que a participação feminina fosse concebida. Desde a Antiguidade a mulher sempre buscou por igualdade, assim se opuseram contra as condições de vida, protestaram contra a exclusão e mostraram a

dimensão de sua resistência. O Movimento Feminista ressurgiu em um momento consagrado onde grupos de diversas autorias buscavam a liberdade, denunciando a forma opressora estabelecida na sociedade, marcado pelo período de fortes revoluções do século XVIII (ALVES; PINTAGUY (1968).

Propriamente o movimento teve grande reconhecimento e significância no século XIX na Inglaterra com fortes mobilizações e a presença da figura feminina cessando as práticas tirânicas e exclusivistas, ansiando veemente pelo direito ao voto, melhores condições de trabalho e salário justo, este momento apresentou o movimento sufragista. No Brasil o movimento ocorre nos anos 1930 e diferente dos outros países que tinha o movimento de massas, mas com o mesmo ensejo pelo voto feminino, iniciado pela professora Deolinda Daltro e defendido no ano de 1919 pela sufragista Bertha Lutz liderando a Liga pela Emancipação Intelectual da Mulher no país. Apesar das mobilizações das mulheres não ser algo recente, o conceito de feminismo ainda é visto de maneira errônea. Ao contrário do que pensam ser feminista não é negar a feminilidade, mas evidenciar um padrão de beleza. É poder ser livre para usar e estar no ambiente que quiser. Com as mobilizações social, política e filosófica do movimento, as mulheres conseguiram o direito de trabalhar, pois nos anos 1960 era necessária a permissão do marido. Conquistaram o direito ao voto e no século presente uma mulher foi Presidenta do Brasil.

As feministas não praticam misandria¹⁹ aos homens, apenas apresentam a mulher tratada como submissa ao homem em todos os aspectos, seja no lar, no trabalho e na sociedade em geral. O movimento reivindica também que o homem mostre seus sentimentos, com um ser sensível e educado sem ser rotulado como homossexual. Criticando a cultura que para ser homem tem que ser grosseiro e chorar é coisa de “mulherzinha”, novamente sendo rotulado de forma errada e o

¹⁹ Misandria é a repulsa, desprezo ou ódio contra o sexo masculino. Aversão patológica, enquanto gênero sexual, considerada o oposto da misoginia. O termo “misandria” surgiu do grego misosandrosia, composto pela junção das partículas misos, “ódio” e andros que significa “homem”.

pejorativo das palavras. O feminismo discute questões que afeta a mulher de forma geral. Um ponto muito importante no Brasil são as mobilizações contra a violência e um marco foi a criação da Lei Maria da Penha nº 11.340. O movimento feminista também diversidades com questões de aspectos de mulheres, como: lésbicas, indígenas e negras. A Constituição Federal no o artigo 226, condenou as violências contra as mulheres:

Art. 1º Esta Lei cria mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Violência contra a Mulher, da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher e de outros tratados internacionais ratificados pela República Federativa do Brasil; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; e estabelece medidas de assistência e proteção às mulheres em situação de violência doméstica e familiar (BRASIL, 2006)

A Lei Maria da Penha foi conquistada no Brasil, após país ser punido internacionalmente por negligenciar a vida de uma mulher vítima do próprio marido em duas tentativas de assassinato. Nenhum direito foi ganho, mas conquistado. Foi derramado sangue de mulheres com todo o tipo de abusos, para termos o direito na atualidade, fazendo com que todos, mas principalmente as mulheres valorizem essas trajetórias vencidas com prisões, greves, abusam de poder, agressão e mortes de ativistas. Na atualidade de modo geral, o movimento busca ainda por mais respeito pelo julgamento que a sociedade impõe, onde para as mulheres ainda não existe a liberdade de ir e vir como também a liberdade sexual; a igualdade salarial embora haja representações de lideranças femininas, ainda recebem menos que os homens e a falta do despreparo de empresas em relação à maternidade e a amamentação causando um certo impacto no âmbito em que as mulheres trabalham; os abusos que sofrem, muito comum em ambientes festivos; a segurança, pois o feminicídio vem crescendo muito nos últimos anos e

o despertar da consciência de outras mulheres em relação ao movimento, estudar, se aprofundar e conhecer a história do movimento e descobrir que é possível conseguir mais (CAMARGO, 2015).

Avanços e conquistas da mulher na sociedade

No decurso do tempo as mulheres alcançaram posições de grande relevância no que se diz a respeito do gênero na sociedade, produzindo desejosos mecanismos pessoais e profissionais com mestria. A partir de grandes sacrifícios sendo a história das mulheres motivo para tantos ensaios e ponderações na perspectiva da figura feminina no âmbito educacional. “As mulheres de hoje estão destronando o mito da feminilidade; começam a afirmar concretamente sua independência; mas não é sem dificuldade que conseguem viver integralmente sua condição de ser humano” (BEAUVOIR, 1967, p. 7).

As vinculações mulher e educação surgiram no Brasil com os Jesuítas, padres da Igreja Católica Romana. As escolas do período eram restritas aos homens buscando prover de uma cultura para serem sábios e religiosos. As mulheres não tinham a obrigatoriedade de aprender, a não serem os fazeres domésticos, o casamento ou então apenas o ensino da catequese. Frustrados com as normas de escolaridade os índios elevaram as cobranças a aqueles que administravam o ensino, para fim da exclusão do ensino as mulheres. “Alegavam que, se a presença e a assiduidade feminina eram maiores nos cursos de catecismo, porque também elas não podiam aprender a ler e escrever?” (STAMATTO 2002, p. 2)

Dá-se as lutas femininas um tempo de opressão, a transgressão da mulher do século XV era semelhante com a do século XX, a estagnação ideológica estabelecida na mesma intensidade na sociedade com os valores, costumes, normas e regras que as mulheres seguiam ali, podemos atribuir ao contexto o imaginário da crença e os mistérios da idade média. “Nesse discurso, a mulher era apresentada como a vítima do poder masculino, a eterna oprimida por uma sociedade fálica e patriarcal, a receptora passiva das imposições sociais, porém detentora

de um certo potencial de resistência contra a opressão (ALMEIDA, 1998, p. 19). Foi com esse discurso que a mulher garantiu o lugar na sala de aula. “O ingresso no magistério, significou para muitas, a oportunidade de prosseguir os estudos, ascendendo a graus mais elevados de formação” (CARRANZA, 2009, p. 9). Essa modalidade possibilitou as mulheres buscarem a autonomia contra as adversidades sociais, mesmo vivendo na submissão do patriarcalismo e no vínculo conciliativo da maternidade, a mulher conseguiu através do magistério mostrar a intelectualidade com maestria.

Inicialmente as mobilizações pela inserção da mulher na sociedade se popularizou através do movimento sufragista, o viés para fortalecer o gênero na busca de melhores condições de vida e do principal motivo que era o direito de votar assim exercendo a cidadania. Este movimento consolidou-se na Europa chamado de sufrágio feminino deteriorando o sufrágio universal, muitas foram às mobilizações com a inserção de várias mulheres. O importante era quebrar os tabus na época, um deles a exclusão da mulher no poder público. Outro paradoxo para o fortalecimento as mobilizações pela abolição da escravatura que fomentou uma grande massa de mulheres negras para perceberem a própria sujeição.

As mulheres enfrentaram opressões como violência e prisão, além de não poderem se expressar em público. As situações se difundiram fazendo com que outros países adotassem esse modelo, no Brasil posteriormente foi diferente, pois havia a carência das massas, a figura feminina era pacificadora, discreta e excludente. Bertha Lutz foi uma das pioneiras nos debates pelo sufrágio feminino, artigo apresentado para a Constituição de 1927, possibilitando então o exercício da cidadania do voto as mulheres a partir de 1932. Mesmo com o direito ao voto, a mulher não podia ser votada e exercer os direitos como era promulgado pela constituição e pelo Sufragismo. Limitavam a mulher afirmando que não tinha competência em administrar e fazer as coisas acontecerem e muitos delas criticaram o movimento sufragista por não ter serventia. Em 1934 o direito de votar e ser votada passou a fazer parte da Constituição.

Se o movimento sufragista não se confunde com o feminismo ele foi, no entanto, um movimento feminista, por denunciar a exclusão da mulher da possibilidade de participação nas decisões públicas. Uma vez atingindo seu objetivo – o direito ao voto esta prática de luta de massas estava fadada a desaparecer. Há assim uma desmobilização das mulheres. Entretanto, o questionamento da sua discriminação prossegue, incorporando outros aspectos que configuram a condição social da mulher (ALVES; PITANGUY, 1985, p. 48).

Ocorreu a inserção da mulher na política, com importância, principalmente, na formação de mulheres políticas representantes de lugares tanto públicos quanto privados. De acordo com PNAD Contínua (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua) 2018 e fontes do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) 2018, o número de mulheres tem sido maior que o de homens, em mais da metade da população brasileira. São 48,3% os homens e 51,7% as mulheres. Observando a pirâmide etária, “A população masculina apresentou padrão mais jovem que a feminina: na faixa etária até 24 anos, os homens totalizavam, em 2018, 18,2%, enquanto as mulheres, 17,5%. Por outro lado, os homens de 60 anos ou mais de idade correspondiam a 6,8%, e as mulheres dessa faixa etária, 8,6%” (2018, p. 1). Esses dados evidenciam as diferenças de gênero existentes. Em termos históricos outra obliquidade que interferiu a participação da mulher na política foi o golpe de Estado no governo de Vargas em novembro de 1937, pois os movimentos de lideranças do movimento de gênero perderam a força. E a Ditadura Civil-Militar partir de 1964 impossibilitou o acesso da mobilidade feminina, com censura reprimindo tudo que era contraditório ao regime militar. As mulheres sofreram diversas torturas como psicologicamente e fisicamente, foram exiladas, perseguidas e até violentadas chegando à morte.

A primeira coisa que fizeram foi arrancar toda a minha roupa e me jogar no chão molhado. Aí, começaram os choques em tudo quanto é lado — seio, vagina, ouvido — e os chutes. Uma coisa de louco. Passei por afogamento várias vezes. Os caras me enfiavam de capuz

num tanque de água suja, fedida, nojenta. Quando retiravam a minha cabeça, eu não conseguia respirar, porque aquele pano grudava no nariz. Um dos torturadores ficou tantas horas em pé em cima das minhas pernas que elas ficaram afundadas. Demorou um tempão para se recuperarem. Meu corpo ficou todo preto de tanto chute, de tanto ser pisada. Fui para o pau de arara várias vezes. De tanta porrada, uma vez meu corpo ficou todo tremendo, eu estrebuchava no chão. Eles abusavam muito da parte sexual, com choques nos seios, na vagina [...] passavam a mão (MERLINO, 2010, p. 100).

Mesmo com essas degradantes situações o protagonismo da mulher prevaleceu, a resistência e as mobilizações constantes fortaleceram o momento feminista contra a ditadura e o machismo. Figura atuante contra o regime ditador, a mulher, participou dos diversos debates, estudantil, sindical, partidos políticos em tudo que era favorável contra o opressor. Recorreu a armas, enfrentaram a repressão, participaram do movimento feminino pela Anistia e a Abertura democrática em meados dos anos 1980. A representatividade feminina sempre foi destaque para múltiplos discursos. Em 1927 tivemos a primeira eleitora no Rio Grande do Norte, a professora Celina Guimarães Viana. Depois em 1928 a primeira mulher eleita prefeita no Brasil, Luíza Alzira Soriano Teixeira, também no Rio Grande do Norte. Na década de 1930 foi eleita à primeira mulher Deputada Federal, Carlota Pereira de Queiroz, e honrosamente em 2010 à primeira mulher Presidenta do Brasil, Dilma Vana Rousseff, deposta pelo golpe do Impeachment em 2016, permeado por muitas críticas machistas.

Uma análise sobre o filme “O sorriso de Monalisa” e livro “Um teto todo seu”

O papel da mulher no filme “O sorriso de Monalisa” representado por Julia Roberts é além do papel da mulher nos anos 1950, com uma educação libertadora. Representava a emancipação da mulher, com uma professora muito além do seu tempo, pois através das aulas conseguia que as meninas vissem o mundo de outra maneira. Nos

anos de 1940 e 1950 existia muito conformismo na sociedade, uma vez que as meninas da escola onde Katherine Watson lecionava tinha essa perspectiva de vida. Concluir os estudos e casar, por mais que fosse infeliz, o conservadorismo e conformismo da época lhes obrigavam a viver de aparências. Apesar da emancipação das mulheres com grande importância no século XX, através do filme percebemos uma mulher empoderada, contra todo conservadorismo, uma mulher muito além do seu tempo.

A obra de não ficção "Um teto todo seu" datada em 1928 é um comentário social de Virginia Woolf baseado em palestras nas faculdades de Newham e Girton em 1920. No livro a autora dissertou sobre os estudos das mulheres e a ficção. Indagando o meio em que a mulher vivia, questionando a vida de mulheres que diferente de suas mães poderiam se tivessem investido nos próprios negócios e ganhado o próprio dinheiro, para dias melhores.

Se apenas a Sra. Seton e sua mãe e a mãe de sua mãe tivessem aprendido a grande arte de ganhar dinheiro e tivessem deixado seu dinheiro, como fizeram seus pais e seus avós antes deles, para instituir fellowships e docências-livres e prêmios e bolsas de estudo apropriadas para o uso dos membros de seu próprio sexo, poderíamos ter jantado aqui em cima, sozinhas e bem razoavelmente, uma ave e uma garrafa de vinho; (WOOLF, 1928, pág. 28)

As mulheres não tinham direito a uma renda mensal e com as vidas inteiramente vinculadas ao casamento, cresceriam para se casarem, não exploravam seus talentos e se porventura o fizesse não teriam espaço próprio. Woolf refletia a partir da vida de Mary Seton uma amiga, que se a mãe da mesma aos 15 tivesse investido somente em negócios, talvez o nascimento de Mary não tivesse ocorrido como contara para a autora. Embora se tivesse investido dinheiro ou depositado em fundações da faculdade e a biblioteca, a lei não a permitiria possuir o dinheiro. Afinal, a renda era somente propriedade do homem naquela época. A autora busca fazer análises e anotações

dos livros escritos por homens, onde citava as mulheres. E neste catálogo Virginia encontrara cinco pontos dentro da temática "Mulheres e a ficção": "Têm vocês alguma noção de quantos livros são escritos sobre as mulheres em um ano? Têm alguma noção de quantos são escritos por homens? Estão cientes de serem, talvez, o animal mais discutido do universo?" (WOOLF, 1928, p. 34).

Através dessas perguntas, ficou tentada a trazer as verdades e ao ter acesso a esses títulos encontrando um fenômeno restrito ao sexo masculino "As mulheres não escrevem livros sobre os homens" (WOOLF, 1928, p. 35). A autora indagava o porquê das mulheres serem pobres, buscando responder observando as situações históricas, analisando as condições sociais das mulheres em outros países, a vida a que as mulheres foram submetidas. Além citar pensadores e escritores como Samuel Butler, Pope, La Bruyère, Shakespeare, Goethe, Mussolini entre outros a autora percebeu que para cada homem, a visão sobre a mulher era um disparate:

Uma contradição direta, segundo os observadores agudos que lhes foram contemporâneos. São elas capazes ou incapazes de se instruir? Napoleão as considerava incapazes. O dr. Johnson pensava o oposto. Elas têm ou não têm alma? Alguns selvagens afirmam que não. Outros, ao contrário, sustentam que as mulheres são semidivinas e adoram-nas em função disso. Alguns sábios asseguram que elas são mais vazias de cabeça; outros, que têm uma consciência mais profunda. Goethe exaltou-as; Mussolini despreza-as. Para onde quer que se olhasse, os homens pensavam nas mulheres, e pensavam diferentemente (WOOLF, 1928, p. 38).

Em seguida Virginia tratou sobre a herança da tia, quinhentas libras anuais até o final de sua vida e as ocupações que havia exercido, as quais as mulheres poderiam exercer antes de 1918. E por sua independência escreveu: "Não preciso odiar homem algum: ele não pode ferir-me. Não preciso bajular homem algum: ele nada tem a dar-me. Assim, imperceptivelmente, descobri-me adotando uma nova atitude em relação à outra metade da raça humana" (WOOLF, 1928, p.

48). Pensando justamente sobre a vida de mulheres casadas na época, que se quisesse algo, teriam de pedir aos maridos, porque eram dependentes dos mesmos. A autora discutiu sobre o sexo (neste caso, referindo-se às mulheres) protegido, onde a mulher era privada de algumas profissões. Em um comentário citou que as mulheres junto aos padres e jardineiros viviam mais que as pessoas e acreditava que em cem anos as mulheres participariam de atividades e esforços no passado negados. Após a leitura de um livro sobre história da Inglaterra, citou as comparações do professor Trevelyan sobre como a mulher era tratada na ficção e na vida real: “Domina a vida de reis e conquistadores na ficção; na vida real, era escrava de qualquer rapazola cujos pais lhe enfiassem uma aliança no dedo. Algumas das mais inspiradas palavras, alguns dos mais profundos pensamentos saem-lhe dos lábios na literatura; na vida real, mal sabia ler e escrever e era propriedade do marido” (WOOLF, 1928, p. 56).

Virginia, em sua obra, criou a irmã de Shakespeare chamada Judith e comparou como seria a vida de ambos e as oportunidades que a vida lhes poderia oferecer. Afirmando que Shakespeare provavelmente teria ido a escola e seria muito bem admirado por sua inteligência, casaria cedo e nasceria um primogênito antes do esperado. Teria ido a Londres e dedicaria a vida à carreira de ator e alcançando os objetivos neste âmbito profissional. Por outro lado, a irmã permaneceria em casa, dotada de imaginação e sede por aprender, mas Judith,

Não teve oportunidade de aprender gramática e lógica, quanto menos ler Horácio e Virgílio. Pegava um livro de vez em quando, talvez algum do irmão, e lia algumas páginas. Mas nessas ocasiões, os pais entravam e lhe diziam que fosse remendar as meias ou cuidar do guisado e que não andasse no mundo da lua com livros e papéis. Com certeza, falavam-lhe com firmeza, porém bondosamente, pois eram pessoas abastadas que conheciam as condições de vida para uma mulher e amavam a filha [...] (WOOLF, 1928, p. 60).

E descrevendo quase o mesmo trajeto que Shakespeare supostamente tomara. Após o casamento arranjado ter sido um fracasso, Judith decidiu fugir de casa e tentar a vida em Londres, tinha predileção para o teatro, assim como o irmão ficando à entrada de um e dissera a um homem que tinha desejo de representar, porém riu dela. Virginia relatou que viu em uma prateleira de livros a ausência de obras de autoria feminina. Por a mulher ser considerada um ser inferior e incapaz de produzir, muitas autoras do século XIX, escondiam-se atrás de nomes masculinos as próprias produções. Os homens definiam as mulheres como seres completamente inferiores, pois "havia uma enorme maioria de opiniões masculinas no sentido de que nada se poderia esperar das mulheres intelectualmente" (WOOLF, 1928, p. 67). E na mesma perspectiva: "Nick Greene, pensei, lembrando a história que criei sobre a irmã de Shakespeare, dissera que uma mulher representando lembrava-lhe um cachorro dançando" (WOOLF, 1928, p. 68). E Johnson, anos depois, repetiu a frase sobre as pregadoras de saia: "É bastante evidente que mesmo no século XIX, a mulher não era incentivada a ser artista. Pelo contrário, era tratada com arrogância, esbofeteada, submetida a sermões e admoestada. Sua mente deve ter sofrido tensões, e sua vitalidade foi reduzida pela necessidade de opor-se a isso, de desmentir aquilo" (WOOLF, 1928, p. 68).

A partir deste pensamento que o movimento feminista foi influenciado. A história evidencia o desabono da figura feminina nos movimentos educacionais e socioculturais, predominante na literatura e no cinema. O masculino sempre foi enaltecido, ocupando o espaço nas diversas áreas e a mulher sem domínio intelectual para as eficiências na sociedade, vivendo as margens do patriarcalismo. Tipicamente, o conceito mediante da literatura era os cânones literários, referidos as obras e os autores, liderado pelo sexo masculino. Mulheres da época com o desejo de participarem desse conjunto era preciso adotar o famoso pseudônimo, em escritas literárias de maneira discreta e assinadas com outro nome, que não fosse da sua natureza. A mulher vista inicialmente na literatura como figura peculiar em Eça de Queirós, Machado de Assis, José de Alencar, pensada sempre a um significado

ou uma posição nas obras, com a efigie representada por Luísa no livro “O primo Basílio”, Capitu na obra machadiana “Dom Casmurro” e “Iracema” do romance indianista nacionalista. Protagonistas, assumindo um papel na maioria das vezes era degradante a sua imagem, excluídas sem voz, inadequadamente representadas. Em outro momentos apresentadas como guerreiras, formosas e indomáveis, “Iracema, a virgem dos lábios de mel, que tinha os cabelos mais negros que a asa da graúna e mais longos que seu talhe de palmeira” (ALENCAR, 1865, p.12). O autor idealizou a figura da mulher indígena com aspectos da Natureza, assim, formalizando a sua beleza.

Por muito tempo, as escritoras seguiam a linha pejorativa conduzindo com personagens femininas, exclusas, frágeis, irresistíveis, como os escritos masculinos da elite burguesa. Todavia, momento marcante foi à fase feminista na década de 1940 representada pela escritora brasileira do Pós-Modernismo Clarice Lispector autora de obras como “Perto do coração selvagem” com Joana, “A hora da estrela” com Macabéa, evidenciando a mulher em busca da expressividade, libertando os desejos e o que a aprisionava entre a realidade e o delírio nas vivência no social, mas tendo a índole perturbada as beiras da enseada. “O que eu escrevo é mais do que invenção, é minha obrigação contar sobre essa moça entre milhares delas. E dever meu, nem que seja de pouca arte, o de revelar-lhe a vida. Porque há direito ao grito. Então eu grito” (LISPECTOR, 1977, p.13). Clarice propôs ao leitor o conhecimento da mulher que havia em si e da personagem criada nas narrativas, suas vivências e o caráter existencial delas.

Não só na literatura, mas também no cinema a representação da mulher vem se tornando bastante abrangente, procurando por igualdade, produzindo mudanças consideráveis em relação à imagem da mulher. Sendo a mulher normalmente codificada incluindo na série visual, como uma figura de admiração, com isso suprimindo a chave para o divertimento erótico, marcando uma peça de desejo masculino, presa ao patriarcalismo. São apresentadas nas telas mulheres bem-sucedidas, independentes, inteligentes bonitas vivendo sem a submissão

masculina, com a capacidade para arcar com todas essas atribuições. Principalmente com a Ditadura que possibilitou a movimentação na época, contudo as mulheres ainda têm poucas participações na elaboração de filmes, curta-metragem, embora cada ganhando espaço, voz e sucesso no meio. O quão longínquo e persistentes foram as mobilizações femininas pela inclusão no cinema para participar nas produções cinematográficas, evidenciando empoderamento e criatividade.

Considerações finais

No decorrer desta pesquisa analisamos a autonomia de duas figuras femininas, personagens, sendo uma obra fílmica “O sorriso de Monalisa” onde Julia Roberts interpretou a Katherinne Watson, professora numa escola para meninas afim de prepará-las para o casamento e eram ensinadas a dialogarem com os futuros maridos, como boas esposas e se portarem bem. Katherinne, com todo seu empoderamento, discutiu que a vida seria muito mais que o papel de esposa. Ensinou-lhes o livre arbítrio e instigou que permitissem desabrochar toda a força feminina que cada uma possuía. Em seguida, apresentamos Virginia Woolf, autora de “Um teto todo seu” onde fez um comentário social sobre os estudos das mulheres e a ficção, referindo-se às mulheres da época sem a oportunidade de desenvolverem-se no âmbito literário pois não havia condições financeiras, o direito a uma renda. O marido era provedor da casa logo dono do dinheiro, restando à mulher somente os afazeres da casa. Apresentando também a forma como a mulher era descrita em ficções escritas por homens e como de fato a mesma era tratada.

Quando se vive em uma sociedade em que o feminismo incomoda mais que o feminicídio é necessário a discussão sobre o tema. Mesmo diante de várias conquistas no decorrer de décadas, ainda vivemos em um meio social patriarcal e machista onde se tolera a violência contra à mulher. O tema tem que ser discutido em todos os âmbitos para que as mulheres não se calem diante de qualquer tipo de

opressão. Assim concluímos que a pesquisa contribui para pensar o empoderamento feminino. Evidenciando que a equiparidade e o de gênero é primordial para a construção do conhecimento acadêmico. Estabelecendo uma sociedade altruísta, igualitária e fomentada de conhecimento e respeito para com todos.

Referências

ALENCAR, José de. **Iracema**. 2. ed. São Paulo: Ciranda Cultural Editora, 2018.

ALMEIDA, Jane S. de. **Mulher e Educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.

ALVES, B. M. PITANGUY, J. **O que é Feminismo?** São Paulo: Brasiliense, 1981.

ARAUJO, Marcella Grecco. Representações do feminino no cinema brasileiro de ficção: Mar de rosas, Um céu de estrelas e Trabalhar **cansa**. Disponível: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/285303/1/Araujo_MarcellaGreccode_M.pdf. Acesso em: 03/06/2020

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Volume I: fatos e mitos. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Volume II: experiência vivida. 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

BEAUVOIR, Simone de. **Balanço final**. 1a edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1972.

Brasil. Lei Maria da Penha (2006). **Lei Maria da Penha e legislação correlata**. Brasília: Senado Federal, subsecretaria de Edições técnicas, 2011.

CAMARGO, Cristina. Mulheres ainda têm muitos direitos para conquistar. Fundo Brasil, Março. 2015. Disponível em: <https://www.fundobrasil.org.br/mulheres-ainda-tem-muitos-direitos-para-conquistar/> Acesso em: 09/06/2020.

CARRANZA, Kátia Augusta Coutinho. Educação da mulher no Brasil e magistério. Disponível em: <https://docplayer.com.br/42809678-Educacao-da-mulher-no-brasil-e-magisterio-katia-augusta-coutinho-carranza.html>. Acesso em: 30/05/2020.

EDUCA, IBGE. Conheça o Brasil: população quantidade de homens e mulheres. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18320-quantidade-de-homens-e-mulheres.html>. Acesso em: 03/05/2020.

LENZI, Tiê. O que é o movimento feminista, toda política. Disponível em: <https://www.todapolitica.com/movimento-feminista/> Acesso em: 01/04/2020.

LISPECTOR, Clarice 1925-1977. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MERLINO, Tatiana. **Direito à memória e à verdade**: luta, substantivo feminino. São Paulo: Editora Caros Amigos, 2010.

NOSSA CAUSA. **Roda de conversa feminina**. Edição e revisão, março 2020.

O que as mulheres ainda precisam conquistar? DNA feminino.
Disponível em: <https://dnafeminino.com/o-que-as-mulheres-ainda-precisam-conquistar/> Acesso em: 05/05/2020.

O SORRISO DE MONALISA. Direção: Mike Newell. Produção: Lawrence Konner e Mark Rosenthal. EUA. Produzido por estúdio Revolution Studios e Columbia Pictures, 2003.

SAFFIOTI, Heleith I. B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SANTOS, Luiza Chaves. Sufrágio feminino e a Democracia no Brasil. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/33232/33232.PDF>. Acesso em: 03/06/2020.

SOARES, Nana. **Como as mulheres conquistaram os direitos de hoje? Estadão, Março**. 2018. Disponível em: <https://emails.estadao.com.br/blogs/nana-soares/como-as-mulheres-conquistaram-os-direitos-de-hoje/>. Acesso em: 05/05/2020.

STAMATTO, M. Inês. S. Um olhar na História: a mulher na escola (Brasil:1549-1910). Disponível em: <https://http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema5/0539.pdf>. Acesso em: 30/04/2020.

WOOLF, Virginia. **Um teto todo seu**. Edição integral. São Paulo: Nova Fronteira, 1928.

RECONHECIMENTO E IDENTIDADE COMO PILARES DA DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL: A COMUNIDADE QUILOMBOLA ONZE NEGRAS (CABO DE SANTO AGOSTINHO/PE)

Jairo Silva

O reconhecimento é fruto de um ininterrupto conflito social, ocorrendo sobretudo, nas perspectivas das construções das identidades. Nesse sentido, compreende-se que as realidades dialógicas envolvendo o reconhecimento das identidades, estão necessariamente vinculadas à concepção de diversidade sociocultural. Quando tratamos de comunidades quilombolas, estes fenômenos podem ser abrangidos a partir da análise dos contextos de mobilizações por reconhecimento que é: i) vivenciada por cada comunidade; ii) em complexa relações de construção histórica da identidade e; iii) mediada a partir das interações com o todo social, em uma busca pela diversidade sociocultural.

Neste texto, a fim de abordar os fatores que implicam pensar o reconhecimento e a identidade como pilares fundamentais da diversidade sociocultural, será apresentado, a partir dos resultados de um estudo de caso etnográfico, uma análise para tensionar os temas como relevantes fenômenos sociais. As considerações expostas resultaram da pesquisa realizada junto à Comunidade Quilombola Onze Negras (Silva, 2017), localizada no município do Cabo de Santo Agostinho, Região Metropolitana do Recife, capital do estado de Pernambuco.²⁰

²⁰ A pesquisa, foi realizada no ano de 2017, cumprida como parte do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, em estilo de monografia, defendida para obtenção do título de Bacharel em Ciências Sociais, pela Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE. A análise foi realizada sob a perspectiva de entender as implicações para a construção da identidade da Comunidade Quilombola Onze Negras, a partir do reconhecimento.

A pesquisa ocorreu a partir de: i) realização de entrevista semiestruturada; ii) observação participante e; iii) análise bibliográfica-documental, de acordo com o que Angrosino (2009) denominou de "triangulação antropológica". Contudo, privilegiamos as narrativas das entrevistas, onde percebemos da voz nativa, pontos para pensar os temas elencados neste texto.

Na perspectiva teórica, os diálogos ocorreram com as teorias da identidade e do reconhecimento, buscando contribuir para as discussões sobre o reconhecimento e a construção da identidade quilombola, potenciais aspectos para pensarmos a diversidade sociocultural, numa aproximação com a situação da Comunidade Quilombola Onze Negras. A fim de compreender as problemáticas, pensemos, inicialmente, sobre como reconhecimento, redistribuição e identidade oferecem subsídios para as problematizações sobre a ideia de diversidade sociocultural.

Reconhecimento, redistribuição e identidade: perspectivas para problematizar a ideia de diversidade sociocultural

O reconhecimento das identidades, especificamente ao longo do século XX, alcançaram contornos característicos. É a partir deste período que, nas sociedades envolvidas, a todo instante grupos étnicos buscam espaços políticos diferenciados, demandando processos sociais de reconhecimento das identidades junto ao Estado, ressignificando o próprio reconhecimento e reivindicando uma participação efetiva nos arranjos das conjunturas sociais. Na "Luta por Reconhecimento"²¹, Axel Honneth propôs uma abordagem crítica de onde é possível conceber a relevância tanto da busca pelo reconhecimento, como da construção das identidades. Em Honneth (2003), encontramos uma importante contribuição para subsidiar a compreensão sobre aquelas situações onde estão envolvidas as construções das identidades locais e

²¹ Título da obra de Axel Honneth, abordando as problemáticas inerentes ao reconhecimento.

nacionais, bem como as relações com o Estado e as formas a partir das quais os povos se veem no processo de reconhecimento-construção das identidades. Deste modo, abordando o reconhecimento enquanto um dialógico resultado dos conflitos sociais, Honneth (2003) propôs um construto teórico contribuindo de forma decisiva para o estudo das sociedades envolventes, indicando a intensa influência na construção das identidades daqueles que se mobilizam para serem reconhecidos como parte da diversidade sociocultural.

Por seu turno, Nancy Fraser também apresentou importantes contribuições para os debates sobre o reconhecimento. Em considerações teóricas para o alargamento crítico às propostas de Honneth, Fraser (2001) ponderou que o final do século XX foi caracterizado pela forte presença dos paradigmas nacional e étnico agindo diretamente sobre o "reconhecimento das diferenças". Na ampliação da teoria do reconhecimento apresentou questões sobre o dilema reconhecimento-redistribuição, sugerindo dois importantes conceitos: redistribuição e ambivalência. A citada autora entendeu que para uma boa concepção dos desdobramentos do reconhecimento, é necessário dispensar uma atenção especial para a percepção considerando o acesso a direitos fundamentais (educação, saúde, renda etc.) como algo indispensável. Significando que esse acesso somente será garantido por uma redistribuição de direitos historicamente denegados. Assim, existem situações em que a ambivalência é algo fortemente presente. Nestes casos, seria necessário, portanto, reconhecer identidades e redistribuir direitos, numa lógica ambivalente de reconhecimento e redistribuição.

As contribuições propostas por Honneth (2003) e Fraser (2001) são de importância ímpar para a compreensão das questões em torno do reconhecimento e da identidade. Questiona-se, frequentemente: o que se reconhece? Como se reconhece? Para que se reconhece? E em últimas consequências, considera-se o reconhecimento como resultado de propósitos vinculados à construção e afirmação de identidades. A partir desta perspectiva, existe a necessidade das aproximações e

relações de dois conceitos-chaves para a diversidade sociocultural: reconhecimento e identidade.²²

Nesse sentido, pensamos a identidade a partir de três perspectivas teóricas discutidas por Denys Cuche; Manuel Castells e Boaventura de Sousa Santos.²³ Inicialmente, reconhecemos que em Cuche (1999) existe um “manual sobre identidade”. O autor apresentou uma ampla abordagem sobre o conceito e considerou, por exemplo, com o procedimento de reconhecimento e identificação, agindo de forma ativa nos atuais arranjos sociais, operando de forma a resultar num “fechamento em uma identidade etnocultural”. No desdobramento dessa análise do fenômeno da identidade, indicou ainda como a construção do conceito tem percorrido caminhos diversos nos últimos períodos. Destacando-se o nível onde a identidade assume, de forma mais articulada, posicionamentos estratégicos numa conjuntura onde os grupos específicos se dispõem politicamente, aproveitando-se de determinadas situações conjunturais para afirmar e requerer o reconhecimento das identidades características.

Esta percepção possibilita diálogos de aproximações entre Cuche (1999) e Castells (1999), sobre a compreensão da identidade a partir de uma concepção de estratégia política. Nesse sentido, Castells (1999) propôs a identidade eivada de poder que, posicionando-se estrategicamente, interfere diretamente nos rumos de uma sociedade, exercendo “força para dentro e para fora”.

Por fim, se a identidade é entendida como um complexo fenômeno da modernidade cabe, portanto, questionar sobre a necessidade de sabermos quem pergunta pela identidade, em que condições, contra quem, com que propósitos e com que resultados.

²² Ressaltando que quando da realização da pesquisa, em 2017, o conceito de identidade foi tratado a partir de “abordagens gerais”. Em tempo: no texto ora apresentado, buscaremos aproximações com as especificidades da identidade quilombola.

²³ A aproximação possibilitou uma análise realizada de forma mais minuciosa, conforme texto publicado recentemente, in SILVA, Jairo Hely. Identidade em debate: contribuições e nuances de Boaventura, Castells e Cuche. **Alamedas**, v. 8, n. 1, p. 13-34, 2020.

Nessa perspectiva, ao olhar para o conceito, Santos (1994) sugeriu a existência de uma "identidade fictícia", num estágio onde a própria identidade responde às demandas internas e externas de forma a inventar-se e reinventar-se no conjunto das situações sociais.

As perspectivas teóricas resumidamente apresentadas acima, possibilitaram nossas reflexões sobre como reconhecimento e redistribuição tencionam e podem tencionar a construção da identidade quilombola. Contudo, é necessário reconhecer que essas abordagens tendem às generalizações, nos obrigando a, se quisermos entender como operam tais perspectivas na diversidade sociocultural, discutir especificidades e materialidades particularizadas do reconhecimento das identidades. Para isso, no que diz respeito às questões quilombolas, é necessária uma rápida abordagem sobre como o reconhecimento quilombola tem se apresentado na conjuntura histórica brasileira, bem como um breve olhar antropológico sobre a questão.²⁴

No Brasil, com o advento da Constituição Federal de 1988 e os desdobramentos jurídicos que passaram a operar sobre o reconhecimento das identidades étnicas, os “remanescentes dos quilombos” conquistaram um novo status social junto ao Estado. Assim, os processos do reconhecimento passaram a exercer influências sobre a constituição da identidade quilombola, indicando um novo patamar no complexo jogo das identidades. A partir de então, criou-se uma demanda pelo reconhecimento da identidade quilombola, identidade esta passou a definir, de maneira mais intensa, rumos e sentidos no conjunto da sociedade brasileira, especificamente no final do século XX, constituindo-se como um relevante problema para a ideia de diversidade sociocultural.

A literatura das Ciências Humanas, destacando-se a área da Antropologia, tem apontado, especialmente nas últimas décadas, um sem número de complexos fenômenos sociais evidenciando de maneira

²⁴ Uma proposta de debate para pensar a questão foi realizada anteriormente in: SILVA, Jairo Hely. A questão quilombola no Brasil: apontamentos para um debate histórico. **Revista Ouricuri**, v. 9, n. 1, p. 067-090, 2019.

problemática o reconhecimento de comunidades quilombolas no Brasil e a construção da identidade destes grupos. Um conjunto de abordagens teóricas e estudos de casos disponíveis a partir de pesquisas e métodos mais variados como, por exemplo, os apontados por O'Dwyer (2002), evidenciaram o quão complexas são as questões envolvendo o reconhecimento dessas comunidades. As questões discutidas pela autora indicaram desdobramentos operando diretamente sobre a construção das identidades de comunidades quilombolas no Brasil, corroborando que as mobilizações por reconhecimento, bem como os seus processos, estão diretamente imbricadas em problemáticas e complexas relações em torno da construção da identidade.

Além disso, para entender como o reconhecimento é um instrumento fundamental na construção e afirmação da identidade quilombola, é preciso perceber que esses grupos estão eivados de particularidades, constituindo um mosaico de especificidades. Nesse sentido, os estudos etnográficos buscam compreender sobre quais são as influências para a afirmação e respeito à diversidade sociocultural, a partir dos processos de reconhecimento e construção da identidade quilombola. Por esse ângulo, o ponto de partida proposto para essa compreensão, percebe na Comunidade Quilombola Onze Negras possibilidades de respostas a questão.

Um olhar etnográfico para pensar as relações entre reconhecimento, identidade e diversidade sociocultural: a Comunidade Quilombola Onze Negras.

Denominamos de olhar etnográfico os resultados da pesquisa, possibilitando pensar as relações entre reconhecimento e identidade, bem como a compreensão, a partir dessas relações, sobre a ideia de diversidade sociocultural. Nessa perspectiva, a Comunidade Quilombola Onze Negras é vista como campo analítico, onde buscamos pensar as narrativas locais como pontos de apreensão das situações vivenciadas coletivamente. As entrevistas foram gravadas e analisadas

posteriormente²⁵, em um exercício de transcrição, conforme técnicas da Antropologia, considerando que: “O tamanho de uma amostra depende das características do grupo que você está estudando, de seus próprios recursos (isto é, suas limitações legítimas de tempo, mobilidade, acesso e equipamento, etc.) e dos objetivos do seu estudo.” (ANGROSINO, 2009, p. 68).

Um olhar sobre as narrativas dos/as entrevistados e entrevistadas, evidenciou que a análise dos aspectos presentes nos relatos possibilitou perceber importantes subsídios para pensar as ideias apresentadas acima, a partir de um estudo de caso etnográfico, conforme será exposto abaixo.

As narrativas nativas: reconhecimento e identidade convergindo para a afirmação da diversidade (?)

O ponto convergente entre os três teóricos escolhidos para uma análise da identidade: Cuche (1999); Castells (1999) e; Santos (1994), foi percebido a partir dos questionamentos sobre quem; por quê; como e; sob quais condições e interesses, pergunta pela identidade. Isso significando que perguntar pela identidade é construir, sob algum aspecto, determinada compreensão dialógica dela própria. Portanto, quando perguntamos pela identidade da Comunidade Quilombola Onze Negras, mais que inquirir, indagamos sobre como o reconhecimento interferiu e interfere na sua construção. A partir das respostas obtidas na pesquisa de campo, observamos a construção da identidade da Comunidade Quilombola Onze Negras, nas relações com a diversidade sociocultural.

²⁵ Foram realizadas 20 entrevistas, divididas nas possibilidades encontradas no campo de pesquisa, num sentido de aproximar a representação numérica com uma ideia de igualdade entre: homens (8) e mulheres (12); pessoas mais idosas (13) e pessoas mais jovens (7) e; lideranças (10) e liderados (10). Para não fomentar disputas locais, conforme procedimentos éticos das Ciências Sociais, optamos por não identificar as pessoas nas entrevistas.

Para perceber essas questões, o ponto de partida foi buscar compreender as indicações mais peculiares das manifestações das identidades, segundo um entendimento mais geral, percebendo como o reconhecimento pode ter, a partir das propostas de Castells (1999) e Santos (1994), influenciado nessa identidade. Nesse sentido, o primeiro questionamento foi com a seguinte provocação: *Como eram as festas, comidas e costumes da comunidade antes do reconhecimento?* As respostas abaixo indicam uma diversidade de entendimentos que serão explorados em seguida:

“Sempre teve as festas populares. Assim, tinha coco, no são João, tinha quadrilha, tudo improvisado. Quadrilha, ciranda, coco. No carnaval saía uma... A La Ursa. Tinha a festa do dia das mães e... só isso. Assim, páscoa...” (Entrevistado 1).

“Do mesmo jeito. Não tinha, não tinha... quer dizer, a gente vai se adaptando a fazer coisas melhores né? Que sempre ela fazia bolo de rolo, hoje eu faço... entendesse? Mas pra nós mesmos, não pra fora.” (Entrevistada 2).

[...] “antes do reconhecimento, a gente já tinha nossa... nossa atividade, porque a gente já sabia que a gente era uns negros que tinham vindo pra cá, só que a gente não sabia que a gente era quilombola. Mas, a gente já sabia da origem, que minha vó já contava que a mãe dela veio pra dentro de uma mata foragida. Então, a gente já sabia que a gente era um povo desconhecido porque a gente não tinha outro... outro... né? Ligado com outras pessoas. Era tudo dentro da comunidade e a gente não tinha direito de sair pra uma praia, pra um show. Toda atividade era dentro da comunidade. Então assim, o Coco, o Maculelê, o... Bumba Meu Boi... que tinha o Maracatu que era minha vó, com o filho dela, que fazia os Maracatu. A gente tinha o... a festa... a Quadrilha. Aquela Quadrilha bem caipira mesmo, do tempo da roça. Então assim, nossa atividade sempre foi dentro da comunidade” [...] (Entrevistado 3).

Os relatos dos entrevistados/a 1, 2 e 3, indicam que o reconhecimento não influenciou decisivamente na construção da identidade, ao menos se considerarmos apenas um olhar sob os aspectos mais gerais e simbólicos, vinculados à algumas questões materiais, compreendidas como peculiares e fundamentais expressões e manifestações das identidades de grupos étnicos, atuando na afirmação da diversidade sociocultural (festas, alimentações, costumes gerais). Além disso, aprofundando um pouco mais, observamos, num trecho do relato do entrevistado 3, que o reconhecimento foi decisivo para um posicionamento político da identidade, um posicionamento estratégico manifestado mesmo nas questões mais primordiais: [...] “*só que a gente não sabia que a gente era quilombola*” [...] (Entrevistado 3). Essa comprovação também pode ser evidenciada em outras falas:

“Normal. Feito hoje em dia. Não sei nem porque inventaram essas coisa de... inventaram esse Quilombola aí. Aí depois que inventaram isso aí ainda veio uns capoeirista aí fazer as propaganda aí.” (Entrevistado 12).

Para se perceber as implicações atuando de maneira mais decisiva no reconhecimento da identidade do grupo, foi necessária uma provocação mais ampla. De tal modo, indagamos: *foi preciso mudar alguma coisa na vida e no cotidiano de vocês para obterem o reconhecimento?*

“Eu creio que sim. Mudou alguma coisa. Mudou muito. Mudou assim, em termo, pra comunidade? Precisaram de ir atrás pra ser reconhecido, que não era, né? Alguém se interessou em ir atrás por esse direito que a gente tinha como Comunidade Quilombola, mas não era reconhecido na cidade do Cabo.” (Entrevistado 8).

Na narrativa do entrevistado acima, percebemos que o reconhecimento influenciou e influência, de forma incondicional, na construção da identidade daquela comunidade. Se considerarmos particularmente o trecho: “*ir atrás*” (Entrevistado 8), observamos isso.

Algo que possibilitou uma mobilização em torno de uma identidade estratégica, política. Confrontando os autores Castells (1999) e Santos (1994) e retomando as suas contribuições teóricas, afastando-as e aproximando-as para fins analíticos, foi possível questionar sobre onde estaria o limite entre uma estratégia política da identidade e uma elevação fictícia dela mesma. As ponderações a essa questão estão em entender que ambas as possibilidades somente poderiam ser pensadas numa relação dialógica, onde a resposta/resultado do posicionamento de quem pergunta e da relação com quem responde sobre a identidade é dada: tanto no entendimento que parte de uma estratégia da identidade as adesões à aspectos fictícios ou inventados; como na compreensão que a ficção é parte da própria estratégia da construção e defesa de certa identidade, no complexo da diversidade sociocultural. Certamente, com a percepção de identidade dinâmica, presente na ampla abordagem de Cuche (1999), compreendemos que se houveram estratégias e elevações fictícias, é necessário considerar estas como aspectos próprios dos dinâmicos processos de construção das identidades, bem como da diversidade sociocultural.

Logo, o reconhecimento influenciou, modificou, interferiu e agiu diretamente sobre a identidade da Comunidade Quilombola Onze Negras, atuando por vezes totalmente e por vezes parcialmente neste processo. As implicações destas influências são notórias e percebidas num conjunto de realidades modificadas nas relações do grupo consigo mesmo e com a sociedade envolvente. Talvez, tenha ocorrido um "tornar-se quilombola". Em caso afirmativo, fomos inclinados a perceber o quanto os processos do reconhecimento implicam numa percepção sobre a forma como são apreendidas, historicamente, as relações com os grupos étnicos e a diversidade sociocultural no Brasil, conforme ponderou Arruti (2006).

O reconhecimento parece ser assim, a descoberta de um instrumento de combate ao anonimato histórico, provocado pelas “razões” do Estado e da sociedade envolvente, onde a resposta é dada, todos os dias, pelos membros da comunidade, a si mesmos. Portanto, estamos deparados, mais uma vez, com o próprio "jogo da identidade e

da diversidade sociocultural" que, eivado de implicações, ocorrem em elevado e complexo nível. Cabendo, portanto, questionar como podemos entender o reconhecimento enquanto influência, dialogando com as próprias possibilidades da construção da identidade e relacionando-a com uma mobilização contínua: uma mobilização pelo reconhecimento dinâmico e a afirmação dialógica.

Conforme vimos em Honneth (2003), os processos do reconhecimento ocorrem num contínuo contexto de conflitos. Para Fraser (2001), se materializando na constatação que apenas o reconhecimento não garantiria direitos fundamentais: eis porque a ideia de redistribuição. Como compreender, então, quais as relações da Comunidade Quilombola Onze Negras com o reconhecimento, nas mobilizações pela afirmação da identidade na complexidade da diversidade sociocultural? Buscamos respostas questionando sobre se o reconhecimento não serviu apenas como um "despertar temporal", algo como um "*boom* identitário", uma "ficção pontual" onde apenas houvesse mobilização e estratégia política para o simples ato de ser reconhecido, não restando depois disso nenhum sentido *a posteriori* no reconhecimento. Perguntamos então: depois do reconhecimento vocês continuaram mobilizados em torno de alguma causa ou interesse?

“Com certeza! A questão da educação diferenciada, a questão do direito ao território né? Porque a gente, graças a Deus, não temos problema com o território, porque essa terra que você tá vendo aqui toda é nossa. Que foi do meu avô, do meu avô passou pro meu pai, do meu pai agora passou pra nós, e é de herdeiro pra herdeiro. A gente não tivemos problema com território, mas várias comunidade quilombola, no estado de Pernambuco, tem problema de conflito com o território. Então a gente não tivemos conflito com território. Agora sempre a gente buscando, ajudando os amigos, os irmãos né? Então a gente mergulha na luta junto. O direito igual. Agora a questão, que a gente, na questão da educação diferenciada avançou muito, alguma coisa tem [...] tem avançado. A questão da saúde né? Tem a questão da saúde da população negra, e também pra isso a gente tem de tá de dentro dos... conselho, dentro dos comitê, dentro das...

das conferência, pra lutar pra gente trazer nossa [...] nossa política diferenciada. Porque a gente também tem o direito igual. Que não tenha questão de diferença porque fulano é branco e eu sou preta, não. A gente quer direito igual, que todos nós somos filhos do mesmo Deus.” (Entrevistada 16).

No relato acima, notamos que o reconhecimento não foi apenas um momento. Significou uma continuidade na afirmação da identidade diferenciada e na busca pelos direitos, conforme propusemos na ampliação da abordagem de Honneth (2003), com as contribuições de Fraser (2001). Contudo, percebemos em outras narrativas que também houve algumas questões vinculadas ao entendimento do reconhecimento como apenas um momento, sem apresentar muitas repercussões posteriores possibilitando a afirmação da identidade reconhecida:

“Sim! Pronto, quando as vez... as vezes, pronto, o... o... é... quando fez... depois do reconhecimento, quando, é... foi feito aquele centro cultural, que aí a gente pensava... aquilo ali era tudo... é... tinha as repartições, era pra gente fazer, é... o... Tanto fazer encontros, como fazer cursos, fazer, assim, reuniões, mas só que o negócio foi sempre decaindo, agora tá ali somente um vão, que é hoje, hoje é, tá servindo pra, pra, pro médico. Pra quando vem aí pra fazer...” (Entrevistado 18).

“A gente continuamos. Continuamos. Agora, só que não, não, não foi mais pra frente porque, sei não, motivo assim, né? Outras coisas, eu acho. Motivo que a gente não vai entrar em detalhe.” (Entrevistada 7).

Outros realces também foram encontrados nas motivações para busca pelo reconhecimento. Salientando que somente indagando sobre estas motivações foi possível perceber a força das influências do próprio reconhecimento, apreendido a partir da pergunta pela identidade que, neste caso específico, acreditamos ter sido feita, com mais força e de forma decisiva, pelo agente externo. Então questionamos: *qual foi o motivo mais importante que levou a comunidade a buscar esse reconhecimento diante do restante da*

sociedade? As respostas indicam nuances ainda mais complexos para a análise:

“Assim, ter uma oportunidade diante da sociedade. Por que assim, a gente negro é muito discriminado, e... teve um pouco de... deixa eu ver como é que eu posso te dizer... um pouco de valorização. É isso que eu posso te dizer. Resgatar um pouco da história né? Resgatar um pouco da história dos remanescentes de quilombo.” (Entrevistado 17).

“Ser reconhecido né? O importante é isso, que fomos reconhecido aqui no país né?” (Entrevistada 3).

“Então, ou em busca assim que... teve o outros conhecimento, ou em busca de melhoria pra comunidade. Só que a gente nunca teve benefício nenhum através desse nome quilombola. Os benefício que tinha nunca ficava aqui pra... na nossa comunidade. Sempre era outras comunidades que era beneficiada. Mas a nossa comunidade, como o nome quilombola, não tenho nada a apresentar como esse...” (Entrevistada 19).

Dos fatores motivadores das mobilizações pelo reconhecimento da Comunidade Quilombola Onze Negras, apontados pelos entrevistados, observamos os correspondentes ao que identificamos como um “processo contínuo de afirmação da identidade”, ou buscando as condições necessárias para essa afirmação da diversidade sociocultural como algo imperativo para a própria identidade. Ao perguntar-lhes sobre o motivo principal para a busca pelo reconhecimento, procuramos entender se existiu a energia imperativa possível de ressignificar as influências de potências externas que, por sua vez, estariam eventualmente impondo ao grupo uma identidade contingente. Nesse sentido, podemos afirmar que os relatos evidenciaram, mais uma vez, um ambiente onde a estratégia conduziu a identidade. Portanto, a energia de motivação contribuiu como ponto nodal para o reconhecimento.

Finalmente, se compreendermos que o reconhecimento interfere na construção da identidade e se percebemos que é peça do próprio tabuleiro onde se assenta a diversidade sociocultural, foi necessário indagar sobre o “benefício real” que traria para a Comunidade Quilombola Onze Negras e, nesse sentido, entender como esses benefícios poderiam contribuir, a partir de duas provocações: i) ainda para a afirmação da identidade ou; ii) para a superação no artifício histórico de uma relação de mobilizações contínuas do processo identitário. Partindo destas possibilidades, indagamos: *qual foi o efeito real ou o benefício para a comunidade com o reconhecimento?*

“Ser reconhecido em todo o país e fora dele. Assim, as pessoas vieram estudar, vê que a comunidade em si, ela... tanto ela... ela leva lá pra fora o... a tradição da gente, dos remanescentes, o que a gente aprendeu enquanto criança.” (Entrevistado 12).

“Ah! Muito benefício! Teve aqui, foi... veio feira doada pra comunidade, veio médico, vem... festa dia vinte, muita, muita gente visitar a gente aqui, de fora, de esc... de colégio, de faculdade. Agora conhecemos muita gente de fora também a gente tá conhecendo.” (Entrevistada 3).

Nas narrativas dos/as entrevistados/as observamos a ocorrência de um discernimento quanto às possibilidades do reconhecimento de uma identidade específica. Assim, os benefícios reais de um reconhecimento parecem estar, para os/as quilombolas, postos num campo de possibilidades da afirmação desta identidade, no conjunto das expressões da diversidade sociocultural. Nesse sentido, é necessário continuar afirmando a identidade, mobilizada pelo seu reconhecimento, cotidianamente, no complexo da diversidade sociocultural.

Considerações finais: como reconhecimento e identidade influenciam na diversidade sociocultural (?)

O objetivo da pesquisa, cujos resultados foram apresentados, resumidamente, foi compreender como o reconhecimento de uma Comunidade Quilombola implica na construção da identidade. A partir do estudo de caso etnográfico, realizamos uma análise da Comunidade Quilombola Onze Negras, dialogando com algumas teorias abordando o conceito identidade, bem como com a teoria do reconhecimento. Nossa inquietação buscamos entender, a partir da percepção da identidade como algo dinâmico, construída cotidianamente, em que sentido o reconhecimento exerceria influências e, sem prejuízo dos julgamentos iniciais, apontando se estas influências realmente ocorreram e ocorrem na situação daquele grupo. Bem como se agiram e agem na construção da identidade. Sabendo que o estudo não esgotou o tema, devido a sua complexidade, possibilitou elucidar algumas suposições basilares, que acreditamos contribuir no entendimento da situação analisada pela pesquisa. Assim como outras situações, dialogando com o contexto histórico do reconhecimento e a construção da identidade de comunidades quilombolas, no conjunto da diversidade sociocultural, a partir de duas principais constatações.

i) A identidade se realiza num complexo contexto real, dialogando com cada situação, em cada instante, sob cada conjunto de aspectos. Portanto, não é possível pensar esta identidade como algo suspenso da conjuntura. Com efeito, as identidades de grupos étnicos são posicionadas estrategicamente e politicamente, relacionadas diretamente com os contextos políticos no entorno. Ao admitirmos isso, nos aproximamos da ideia de que a identidade é estratégica. No caso do grupo pesquisado, vimos, principalmente quando da análise das narrativas locais, como aquela identidade, construída histórica e dinamicamente, em alguns momentos, foi direcionada estrategicamente num sentido de efetivar uma mobilização por direitos específicos, por exemplo. Nesse contexto, é possível afirmar que toda identidade é estratégica. Entretanto, isso não significa admitir que as estratégias

estejam numa relação de livre escolha dos envolvidos no "jogo político da identidade e da diversidade cultural". Pois correspondem, muito mais, ao posicionamento histórico que os autores construíram, ao longo do tempo, no "tabuleiro".

Sendo possível afirmar ainda, que as identidades de grupos específicos estão vinculadas, necessariamente, à posição histórica que os grupos ocupam no grande mosaico da diversidade sociocultural, existente nas sociedades envolventes. Assim, o grupo onde a pesquisa foi realizada pode ter, em algum momento, "elevado-se" à uma postura fictícia, no sentido de cumprir uma etapa do processo de reconhecimento, necessário como parte de uma estratégia. Com efeito, e a partir dos dados da análise, percebemos que a identidade da Comunidade Quilombola Onze Negras se manifesta, estrategicamente, a partir de uma mobilização pelo reconhecimento contínuo, se posicionando num longo contexto histórico, por sua vez, recebendo influências diretas deste próprio reconhecimento, forçando aquela identidade (dinâmica) a disputar e a disputar-se no "jogo" realizado com poucas perspectivas de conquistas e muitas de adequação à própria ideia de diversidade sociocultural e as contingências.

ii) Todo reconhecimento é resultado de um conflituoso processo, onde uma identidade rebaixada participa de uma mobilização contínua. No mesmo sentido, o reconhecimento destas identidades possibilita a garantia de melhor condição de mobilização para a sua afirmação, bem como para acesso aos direitos ligados à redistribuição. Todavia, o reconhecimento de uma identidade ocorre apenas numa perspectiva conflituosa, materializando uma disputa com as tantas outras identidades e compondo a diversidade sociocultural. Cabendo entender como se processam as influências e possibilidades do reconhecimento sobre uma identidade em construção e/ou em afirmação.

Na pesquisa, observamos que a Comunidade Quilombola Onze Negras esteve e está diretamente relacionada com o fenômeno da tensão dialética da identidade, entre tradição (reminiscente) e as emergentes oportunidades suscitadas por atualizados cenários políticos. De tal

modo, a análise evidenciou que não se pode separar reconhecimento de identidade. É necessário compreender a relação ética existente entre o reconhecimento, a comunidade, os membros e a afirmação das identidades e da identidade do grupo. Obrigando o pesquisador e a própria sociedade a não escamotear as questões de conflito, rebaixamento e reconciliação. Ainda com base nos resultados de nossas análises, concluímos que são necessários estudos mais aprofundados sobre as situações vivenciadas pelas comunidades quilombolas, bem como sobre as possibilidades dinâmicas da afirmação das identidades, a partir do reconhecimento, respeitando, entendendo e dialogando com o posicionamento histórico destes grupos e as suas especificidades, a fim de compreendermos uma ideia tão significativa e relevante para a Ciências Sociais e seus estudos: a ideia de diversidade sociocultural.

Referências

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e Observação Participante**.

Porto Alegre: ARTMED, 2009.

ARRUTI, José Maurício. **Mocambo: Antropologia e História do processo de formação quilombola**. Bauru: Edusc, 2006.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? dilemas da justiça na era pós-socialista. In SOUZA, Jessé (Org.). **Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea**. Brasília: Editora UnB, 2001, p. 245-282.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento:** a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.

O'DWYER, Eliane Cantarino. (Org.). **Quilombos:** identidade étnica e territorialidade. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. **Tempo Social Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 5, n. 1/2, p. 31-52, 1994.

SILVA, Jairo H. Identidade em debate: contribuições e nuances de Boaventura, Castells e Cuche. **Alamedas**, v. 8, n. 1, p. 13-34, 2020.

SILVA, Jairo H. A questão quilombola no brasil: apontamentos para um debate histórico. **Revista Ouricuri**, v. 9, n. 1, p. 067-090, 2019.

SILVA, Jairo H. **Comunidade Quilombola Onze Negras:** identidade e reconhecimento em questão. 2017. 102 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Sociais) - Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2017.

A EDUCAÇÃO NO BRASIL E OS DESAFIOS DO SÉCULO XXI: UM DIÁLOGO COM A TEMÁTICA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Edson Silva
Ernani Nunes Ribeiro

Introdução

As relações sociais discutidas pelas reflexões históricas evidenciam que muitas sociedades buscando prosperidade, agiram para legitimarem parte dos membros e assim negando as distinções socioculturais (BURKE, 2001). Nos processos históricos ocidentais muitos aspectos ideológicos análogos foram recorrentes em sujeitos que procuravam nos semelhantes o fortalecimento de suas próprias comunidades. Como observado nas aproximações simbólicas das religiões, dos partidos políticos e dos times de futebol. Em atitudes corroboram em perceber as situações sociais pela perspectiva da hegemonia do grupo, onde os sujeitos contrariando o acordo simbólico do modelo harmônico sustentado pelo grupo dominante são geralmente excluídos (BOURDIEU, 2007).

Nesse texto apresentaremos ponderações acerca das relações étnico-raciais na Educação no Brasil diante dos desafios do Século XXI. Discorrendo sobre a arbitrariedade da exclusão social nas barreiras atitudinais vivenciadas no espaço escolar frente as singularidades étnicas e da pluralidade sociocultural. Discutindo a partir uma pesquisa de cunho qualitativo, por considerarmos que os procedimentos de coleta, tratamento e análise dos dados são construídos em diálogos com o próprio objeto a ser pesquisado (BAUER; GASKELL, 2005; CHIZZOTTI, 1997). Além disso, utilizamos da metodologia de estudo bibliográfico buscando referências de informações elaboradas, sistematizadas e publicadas por pesquisadores e teóricos que apresentaram evidências, aprofundamentos e diálogos contribuindo na

compreensão e análises para nosso estudo (ALVES-MAZZOTTI, 1999). No procedimento de análise, realizamos a leitura crítica, pois procurando desvelar as interconexões entre os fenômenos, bem como as relações das partes com a totalidade, a historicidade dos fenômenos e as suas contradições.

O movimento histórico da educação evidencia que por séculos ocorreu uma distinção de privilégios de alguns sujeitos em detrimento da exclusão de muitos outros do meio formativo de capitais simbólicos (BOURDIEU, 2017). Este movimento trazendo consigo e simultaneamente outro movimento: o de resistência. Por conseguinte, a educação tende a ser a estrutura social de maior impacto no quesito de difundir capitais simbólicos na formação de sujeitos, reabastecendo e ressignificando as gerações para serem pertencentes da concepção de realidade herdada pela comunidade a qual o sujeito é legatário. Ao passo que estudamos as bases estruturantes da educação, entendemos que essa é composta por diversos elementos fundados por conceitos. Entre os quais estão o fator histórico, as questões políticas, o modelo curricular de conteúdo, os métodos avaliativos, entre tantos outros elementos.

Os sujeitos que por não terem acesso a bens culturais refinados promovidos pela formação escolar, tende a ter uma formação fragmentada e conseqüentemente, são marginalizados dos espaços de ascensão social (BOURDIEU, 2017). O usufruto dos direitos e bens sociais são reconhecidos e vivenciados de maneira parcial ou com impedimentos. Compreendemos que os esforços para resistir na escola, muitas vezes, foi traduzido como uma necessidade constante de resiliência. Ademais, o processo de ensino e aprendizagem foi culturalmente construído pela herança iluminista como uma forma de traduzir a realidade para educandos, e assim, esses possam se apropriar de instrumentos para se relacionar com o mundo (SAVIANI, 2007). Os aspectos que constroem as teias das relações sociais consideradas naturais são, na verdade, conjecturas sociais (BOURDIEU, 2003). Aparentemente, esta afirmação é apresentada como óbvia, mas é justamente na obviedade dos aspectos factuais das

experiências limitadas das situações vividas no empirismo que naturalizamos ações sociais em uma métrica de normalidade.

Nessa perspectiva, os aspectos que constroem as teias das relações sociais são processos de legitimação de um poder simbólico, regulamentando uma sistemática social em detrimento a outra. Os dominantes²⁶ constroem símbolos aceitáveis para os próprios pares. Esses símbolos perpassam por um conjunto de disposições para agir, socialmente explicáveis, socialmente construídos e que não passa pela consciência de quem age (BOURDIEU, 2013). Em suma, ao pensarmos sobre as estruturas entrelaçadas na concepção da educação, entendemos que o legado apresentou uma tendência historicamente construída de privilegiar uns em detrimento de outros. O ponto em questão que abordamos neste texto está na perspectiva que muitos dos enquadrados no modelo educacional lapidado para um grupo hegemônico tiveram e tem que se mobilizarem para serem reconhecidos pelas suas habilidades e competências.

No primeiro momento deste estudo dialogaremos brevemente com a história da educação no Brasil e como o modelo educacional apresenta estratégias de estruturas de manutenção de segregação escolar. Buscando revisitar os elementos estruturantes da educação e o impacto desta para a atuação social nos entraves que estão modelando o Século XXI. Em seguida, abordaremos as estruturas epistêmicas das relações étnico-raciais frente aos desafios apresentados no século que se desdobra em um caleidoscópio de mutações entre as relações humana; espaços de atuação entre o real e o virtual e a própria abordagem da crise de sentido decorrente na identidade do mundo pós-moderno. Nos encadeamentos vinculando a formação humana e a

²⁶ Cada campo carrega consigo valores culturais necessários e exclusivos da classe que o domina (BOURDIEU, 2007a). Tais valores são classificados internamente no campo, como padrão para atuação neste espaço social. Os sujeitos melhores posicionados no campo são preparados desde sua infância com instrumentos sociais para melhor atuarem no campo e essa somática de elementos se caracteriza em capital, neste caso, cultural, entranhados em habitus (BOURDIEU, 2007a). A bagagem familiar tem significativo impacto na definição do destino escolar (BOURDIEU, 2013).

educação formal, compreendemos que a resistência se caracterizou em um conceito plural, resiniificando-se em um despertar social para que a própria estrutura educacional fosse obrigada a se reestruturar, constantemente, para atender as singularidades de sujeitos em seu seio.

Um breve olhar para a história da Educação no Brasil

Ao revisitarmos a história da Educação no Brasil observamos que desde a chegada dos europeus as trocas simbólicas na educação eram evidentes com a efervescência dos valores europeus em detrimento das expressões socioculturais dos povos nativos enquanto valor humano. O sociólogo francês Pierre Bourdieu (1989) discutiu a arbitrariedade cultural ou imposição de cultura, classificando-a como “violência simbólica”. Essa prática foi evidente com a chegada dos Jesuítas no Brasil no Século XVI. Com esses missionários ocorreu uma ruptura entre a educação para a vida na situações vivenciadas pelos indígenas para uma ressignificação simbólica objetivando atender ao padrão de valores trazidos pelos portugueses. A medida foi com base na imposição (SAVIANI, 2007). A herança portuguesa educacional perdurou nos séculos seguintes. A métrica de ideal de formação humana concebida pela educação tradicional jesuítica manteve-se sem significativa ruptura estrutural, e cada vez mais latente a manifestação da distinção entre os herdeiros dos portugueses com a educação voltada para liderança e os nativos indígenas, pobres e negros (quando educados) restavam-lhes o aprendizado para subserviência (SAVIANI, 2007).

O período entre 1759 a 1932 foi marcado pelos confrontos entre as correntes pedagógicas religiosas e liberais. Embora o contexto mundial da Educação apontasse para novas políticas de direito a educação. O mundo estava mudando e uma forte influência mercantil transformando a Europa diante do comércio e o surgimento de reflexões para melhor atender as situações socioculturais vivenciadas, contrariando as verdades dogmáticas apresentadas pelas ideologias religiosas. O movimento histórico iluminista apontou novas

perspectivas para a Educação. Queriam mudanças na escola, saindo de uma tradição religiosa para um movimento crítico-científico (SAVIANI, 2007). O Marques de Pombal por ter vivenciado experiências de aprendizado a partir das expectativas iluministas da Europa, conjecturava novas posturas para a formação educacional por orientação da Coroa portuguesa. A legislação pombalina no Brasil, determinou o fechamento das escolas dos jesuítas e aboliu o ensino do movimento religioso. O enfoque seria de modernizar a Portugal para a uma Europa que se descortinava ao século das luzes (SAVIANI, 2007).

Os indivíduos e as instituições que representam as formas predominantes de sistemas de ideias, categorizam os sujeitos a partir de capitais culturais e as estruturas da educação regular, buscando manter sua posição privilegiada, naturalizando os bens culturais (BOURDIEU, 1992). Neste sentido, tornava-se evidente a ação do Marquês de Pombal ao manter a Educação distante dos critérios de universalização, continuando a legitimar no sujeito a sorte da herança de nascimento. E dependendo exclusivamente do espaço social onde foi inserido, o sistema de ideias condizente com os interesses de permanência e status sociais que lhes pertencem.

No fim do Brasil Império no empenho para a modernização do Estado foi concebido um novo pensar para a Educação. A compreensão liberal buscava o afastamento do Estado (SAVIANI, 2007). A universalização do ensino foi propagada em muitos países, porém não houve investimento para essa perspectiva no Brasil, deixando até a atualidade uma lacuna estruturante entre formação culta da população e igualdade de oportunidade. Entre os anos de 1932 a 1969, uma breve transformação educacional ocorreu no país. Destacando-se o predomínio da pedagogia nova enquanto tentativa de ruptura com a educação tradicional. Com o impulso capitalista e os avanços da indústria após 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. É nesse período ocorreu o fortalecimento do movimento escolanovista (SAVIANI, 2007).

O movimento escolanovista caracteriza-se por se fundamentar no entendimento da prioridade aos processos formativos característicos da educação escolar. Defendia os princípios da Educação gratuita, obrigatória e laica. Foi o registro oficial da defesa da universalização da educação. Além disso, a necessidade da continuidade na formação escolar: infantil, primeiro, secundário e superior; destacando para a educação do secundário que seria para a formação intelectual ou manual (SAVIANI, 2007). Neste contexto surgiu Paulo Freire enfatizando a educação popular. Freire discutiu o oprimido e as estruturas bancárias do ensino. Valorizando a cultura popular com o olhar crítico para a ação libertária. A formação com o enfoque nos sujeitos agentes e atuantes nas relações de poder, ressignificando em possibilidades democráticas.

Nos anos 1960 o Brasil era vivenciado uma reestruturação econômica, com a capitalização por empréstimos dos Estados Unidos, bem como, uma significativa expansão da indústria, ocorrendo um forte impacto na formação educacional na sociedade brasileira. As ideias escolanovistas chegaram ao fim. Surgindo e com vigor mais latente as ideias produtivistas em no plano nacional. No Brasil nas décadas de 1970 e 1980 ocorreram várias transformações que mudariam toda a estrutura sócio-política. O General João Baptista Figueiredo (1979-1985) então Presidente, decretou a Lei da Anistia, concedendo o direito de retorno ao Brasil para os políticos, artistas e demais brasileiros exilados e condenados por crimes políticos. Estes intelectuais trouxeram grandes contribuições para este novo cenário brasileiro (SAVIANI, 2007).

Com os anos 2000, caminhamos para um novo milênio. A realidade pós-moderna herdava uma complexa trama de paradoxos incompreensíveis nos termos das categorias tradicionais. Porém, as respostas simples do passado não são mais suficientes para definir uma orientação político-educacional respondendo aos objetivos de democracia e equidade na distribuição do conhecimento (TEDESCO, 1995). Uma vez que a Educação não apresenta-se como fenômeno do cumprimento de demandas relativamente estabelecidas, mas como uma expressão particular da crise do conjunto das instâncias da estrutura

social: desde o mercado de trabalho e o sistema administrativo até o sistema político, a família e o sistema de valores e crenças.

Movimentos de resistência e a herança educacional excludente

A consolidação da violência simbólica faz com que a escola reproduza relações díspares. Sendo assim, essas relações são reproduzidas de maneira diferenciada, os sistemas de ideias dos grupos predominantes exercem a violência mediante forças simbólicas. Forçando as pessoas a pensarem e a agirem de forma que não percebem a legitimação da ordem vigente. A escola, modelada em uma métrica de conservação de valores reproduz e promove a manutenção das estâncias baseada em critérios como: capital cultural, social, estético e linguístico. As ações concebidas por sistemas de representações promovidos pela escola, nem sempre estão no alcance do ator social que a frequenta.

Não importa as origens ou a história de vida que carrega consigo o sujeito. Não importa se o sujeito, mesmo na juventude tenha que trabalhar para obter capital monetário para suprir as necessidades de existência. Não importa se o sujeito percorra maratonas diárias em caminhos tortuosos. O fator em questão está no entendimento que na maioria dos modelos educacionais são os sujeitos, independente de suas singularidades, terão que se adequar às estruturas didático-pedagógicas para que possam ser educados. Os sujeitos herdeiros de baixos capitais totais chegam aos espaços legítimos de poder em desvantagem, em virtude das lacunas apresentadas pela falta de acesso aos capitais disponíveis. Muitas vezes frequentam escolas nas periferias em espaços depredados e com sérios problemas de recursos capitais e humanos. Os próprios estudantes nesses espaços encaram a trajetória dos bem-sucedidos como apenas o resultante de um esforço recompensado.

Uma mostra dos mecanismos de perpetuação da desigualdade é facilmente verificável, na frustração com o fracasso escolar, onde muitos educandos e as famílias investem menos esforços no aprendizado formal, desenhando um círculo que se auto alimenta

(BOURDIEU, 1992). A baixa expectativa de investimentos em capital cultural pode ser exemplificada com o entendimento de muitos estudantes, que, ao terminarem a Educação Básica, projetem buscar um emprego, por não vê sentido, muitas vezes, em continuar estudando por mais 4 ou 5 anos na formação universitária.

O modelo, tal qual apresentado na atualidade, obriga aqueles não pertencentes ao grupo de maior influência social a sentirem dificuldades para a adequação à cultura de elite via amoldamento de seus bens culturais. Concomitantemente, esses sujeitos por não se adaptarem são marginalizados. O olhar para o passado não tem nenhuma pretensão de análise histórica. Tenta ser um instrumento para entender aquilo em mudança. O olhar para o futuro tampouco pretende ser um anúncio, mas chamar atenção sobre para onde deveríamos orientar nossas ações. Com o novo milênio reascendeu a crença no Século XXI onde cada pessoa seria única, cada pessoa deveria ser livre, cada um de nós tem ou deveria ter o direito de criar ou construir uma forma de vida para si, e de fazê-lo por meio de uma escolha livre, aberta e sem restrições. A socialização atual enfrenta a perda de ideais, a ausência de utopia, a falta de sentido (TEDESCO, 1995). A perda de finalidades faz desaparecer a promessa social ou política de um “futuro melhor”.

Existem algumas características centrais prefigurando a sociedade do futuro. A competição exacerbada pela conquista de mercados está modificando os padrões de produção e organização do trabalho. As novas condições de produção, baseadas no uso intensivo de conhecimentos, têm um potencial de exclusão muito significativo, garantindo inclusão de poucos (TEDESCO, 1995). O modelo tradicional de Educação atribuindo ao sujeito social a responsabilidade do processo de ensino e aprendizagem, ressaltando que cabe ao próprio a tarefa de todas as demandas. Além disso, perpetua-se a compreensão acerca da meritocracia, com a ilusão que a origem social e a herança de capital cultural não seriam fatores determinantes para o agente ser um candidato aos melhores espaços de poder (BOURDIEU, 2007). Ilusão propagada sobre a ideia que qualquer um pode chegar a estes espaços.

A tentar se afastar de uma concepção materialista estreita de poder e desigualdade, o citado sociólogo francês introduziu na discussão os conceitos de capital cultural, social e simbólico (BOURDIEU, 1989). Afirmando que todo o indivíduo tem um portfólio de capital, validado como escalas de apropriação destes elementos. Onde os capitais totais construídos em *habitus* e dispostos em campos sociais, possibilitam ao agente condições de melhor disputar posições nas relações de interesses em espaços de poder. Chamando a atenção para as estruturas da métrica de normalização de capitais totais. Os sujeitos herdeiros dos elementos componentes do *habitus* corroboram com a incorporação destes nas suas habilidades e competências e se destacam em espaços de disputas por legitimação do espaço social. Nesse sentido, ampliamos nossa reflexão com a crítica as relações do senhor (dominante) com o escravizado (dominado) no processo histórico de passagem para o estado de liberdade produziu a perspectiva o peso explicativo da variável “raça”, na estrutura de classes sociais e no sistema de estratificação social em nosso país.

A exploração de classe e a opressão racial se articularam como mecanismos de exploração do povo negro, alijando-o de bens materiais e simbólicos: “[Uma] forma de ligar o passado escravista ao presente consiste em interpretar as relações sociais contemporâneas como área residual de fenômenos sociais resultantes da sobrevivência de padrões “arcaicos” ou “tradicionais” de relações intergrupais. (HASENBALG 1979, 85). O autor afirmou ainda que os negros foram, ao longo dos tempos, explorados economicamente e que esta exploração foi praticada por classes ou frações de classes dominantes brancas. Pois, a abertura da estrutura social em direção à mobilidade está diretamente ligada à cor da pele, e, nesse âmbito, a raça constitui um critério seletivo no acesso à educação e ao trabalho.

Historicamente percebemos, desde o período colonial o início da escravidão negra em nosso país, mobilizações de resistência por parte dos africanos e descendentes nascidos aqui no Brasil, buscando o fim da escravidão, o acesso a direitos básicos e o reconhecimento

enquanto participante nos processos políticos e socioculturais na construção do Brasil. Em fins do século XIX, as pressões externas como as tentativas dos ingleses em acabar com a escravidão e internas como as rebeliões de afro-brasileiros e campanhas abolicionista, culminam em 1888 com o instrumento legal intitulado por Lei Áurea, determinando o “fim” da escravidão negra no Brasil.

Mesmo entendendo que na prática, em muitos casos a atividade escravocrata continuara e com os direitos negados a população negra, percebemos no início do Século XX, sobretudo na década de 1930 e no desenrolar de todo esse século uma forte presença de movimentos negros – a exemplos da Frente Negra Brasileira - atuando no país, e dentre as reivindicações a necessidade de garantir o direito, o acesso, a alfabetização e ao processo educativo/escolarização - que durante séculos foi negado para a população negra.

A partir das reivindicações dos movimentos sociais negros no Brasil, como também os de fora do país, no início do século XXI, a discussão a respeito dos descendentes de africanos, sobre suas expressões socioculturais e a relações com Educação foi a maior evidência na pauta da educação brasileira. E um dos determinantes foi a aprovação da Lei nº 10.639/2003, elaborada por membros do movimento negro e por políticos defensores dessa causa. Posteriormente reformulada pela Lei nº 11.645/2008 tornando obrigatório em todas as escolas do Brasil o ensino da História da África, dos afro-brasileiros e dos povos indígenas, bem como sobre suas respectivas expressões socioculturais. Esse marco legal ocorreu, como resultado da resistência dos movimentos sociais durante o século XX, para reverter a invisibilidade afro e indígena nos conteúdos vivenciados durante a toda a Educação Básica.

A constituição dos sujeitos ocorre a partir de múltiplas identidades, contudo para a construção e fortalecimento dessas identidades se faz necessário pesquisar como as instituições, nesse contexto a escola, tem tratado a respeito da pluralidade sociocultural, ação esta que reverbera no conhecimento e na formação de si próprio (GOMES, 2005; HALL, 2011). Sobre como ocorre a construção da

identidade negra no Brasil e o comportamento da escola, uma pesquisadora escreveu:

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as). Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável, quando discutimos, nos processos de formação de professores(as), sobre a importância da diversidade cultural? (GOMES, 2005, p. 43).

A autora apresentou indagações frente ao preconceito racial nas unidades escolares, questionando se os docentes estão preparados, subsidiados, no que se refere ao processo formativo para lidar com a problemática, pois, pesquisas apontaram em muitos casos as práticas monoculturais, e ou, o silenciamento diante da discriminação. Nesse contexto, a negação da diversidade sociocultural na escola, fortalece, entre outros problemas, o racismo tão presente na nossa sociedade, seja de forma explícita, seja encoberta, evidenciando o despreparo docente. Para que haja inversão desse quadro, faz-se necessário, então, que os ambientes educativos desempenhem sua função do reconhecimento e promoção da sociodiversidade, constituindo-se, assim, em espaços mais democráticos.

A importância das vivências socioculturais no ambiente escolar, ocorrendo a partir de concepção para além de um conceito acadêmico, pois “cultura diz respeito às vivências concretas dos sujeitos, à variabilidade de formas de conhecer o mundo, às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social” (GOMES, 2003, p. 75). Nessa perspectiva, a escola como um espaço político de formação, onde os sujeitos passam parte significativa das vidas, tem, entre as muitas responsabilidades, a de possibilitar o acesso às diversas expressões socioculturais, e assim oportunizando conhecimentos múltiplos, desenvolvendo habilidades

nos estudantes, proporcionar discussões envolvendo teoria e prática. E com ações semelhantes a essas, combatendo preconceitos, promovendo respeito entre os educandos de diversas origens. Ainda que com a constituição de legislações, como as citadas, faz-se necessário, além delas, que o poder público, com outros setores da sociedade, como a família, o Ministério Público, os movimentos sociais e as universidades, por exemplo, acompanhem as unidades de ensino, para observar o cumprimento das legislações, pois a existência de regulamentos legais não assegura a aplicabilidade deles.

Embora os movimentos sociais tenham alcançado visibilidade na busca de seguridade dos direitos educacionais com melhores condições de acesso e permanência, ainda se faz necessária constante vigilância para que essa seguridade social continue a ser garantida com qualidade. É mister compreender que a humanidade é plural. Todavia há uma tendência em mascarar essa pluralidade e defender que somos homogêneos. Uma vez que o reconhecimento de singularidades obrigaria a educação a ser ressignificada nas bases mais estruturais e não apenas adaptada (TEDESCO,1995). Movimentos sociais de resistência por melhores condições de existência tiveram e tem grande impacto transformador em políticas para abrir espaços aos diálogos e assim criar ações afirmativas para o acesso de sujeitos, que outrora não eram respeitados. Pois somente sentindo na pele perceber-se as reais artimanhas que as relações sociais atribuem ao processo de sociabilidade.

A partir dessas premissas compreendemos que as mobilizações sociais, muitas vezes, quebram naturalizações das ações eximindo da sociedade a responsabilidade pelos seus atos. Neste contexto, defendemos a proposta da educação para todos, enquanto resistência, como uma das características na formação de sujeitos para ocuparem espaços específicos de legitimação de poder. A resistência para contrariar as regras postas e apresentar novas formas de pensar as normas. O acesso à educação de qualidade como significativas contribuições e estratégias para que o sujeito tenha empoderamento e ocupe espaços que sem a formação adequada não teria acesso.

Considerações finais

Os movimentos de resistência têm um papel de relevância histórica na promoção de evidenciar as disparidades sociais. As disponibilidades dos agentes compreendendo as estruturas dos modelos de dominação apresentam-se como aceitação e subversão (BOURDIEU, 2011). A aceitação da condição de inferioridade ou mesmo de incapacidade e equiparação pode ou não se seguir de um esforço de adaptação e conversão aos padrões, neste caso, apresentados na escola comum. A outra possibilidade, a subversão do sistema dominante, nem sempre é possível. Porém, se apresenta enquanto resistência à manutenção das marcações dominantes.

É no movimento de compreensão dos emaranhados das legitimações sociais que encontramos brechas de rupturas de modelos vigentes, não respeitando e impedindo ao máximo o acesso aos que não se enquadram às estruturas de poder modeladas ao longo da história. Foi no movimento de resistência que os excluídos se empoderaram por melhores condições educacionais. Sem resistir, sujeitos com histórico de exclusão social, terão maiores dificuldades de acesso a espaços de empoderamento social. A maioria sequer vislumbra tais espaços acreditando na impossibilidade de alcançá-los. O sujeito que não conhece as teias de poder e estratégias de legitimação apresenta mais dificuldades para ascender a melhores condições existenciais.

Referências

BOURDIEU, P. F. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas, SP: Papiros, 2011.

BOURDIEU, P. F. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, P. F. **A reprodução**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, P. F. **Lições da aula**. Ática: São Paulo, 1995.

BOURDIEU, P. F. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BOURDIEU, P. F. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora UFSC, 2013.

BOURDIEU, P. F. **A distinção**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora UFSC, 2013.

RIBEIRO, E. N; SIMÕES, J. L; PAIVA, F. da S. Inclusão escolar e barreiras atitudinais: um diálogo sob a perspectiva da sociologia de Pierre Bourdieu. **Revista Olh@res**, v. 5, n. 2, p.210-226. 2017.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

TEDESCO, J. C. **El nuevo pacto educativo**: educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna. Madrid: Anaya, 1995.

HASENBALG, Carlos A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

BRASIL. Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Determina a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 10 junho 2019.

BRASIL. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Determina a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 mar. 2008, Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 10 junho 2019.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, 23, p. 75-85, maio/jun./jul./ago. 2003.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Secad. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, 2005. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Revista Currículo sem Fronteiras**, Pelotas, RS, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

HALL, Stuart. **A identidade na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

A RELEVÂNCIA DA IMAGEM ENQUANTO FERRAMENTA DIDÁTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA: PORTINARI E O CAFÉ

Maria Aparecida dos Santos
Jaelson Gomes de Andrade Pereira

Introdução

Considerando as perspectivas e processos de ensino e aprendizagem, quando neles vinculam-se formas diferenciadas de estudo e pesquisa, pensar o ensino de história e suas metodologias se faz necessária. Nessa linha considera as potencialidades da imagem como recurso tem ganhado espaço e aderentes. Com a imagem, tem-se a possibilidade de buscar formas de o discente imaginar os fatos históricos, sendo este documento de fundamental destaque para o aprimoramento do processo de ensino e mais ainda de aprendizagem do educando. O presente texto tem como objetivo, demonstrar o quão significativo apresenta-se a ferramenta iconográfica no ensino de História, tendo em vista a sua contribuição para a construção da análise, criticidade e para o ensino de História.

A imagem tem fundamental valor para o processo educativo e para instigar a aprendizagem dos educandos enquanto registro e evidencia do fato histórico vivido e com isto, este artigo possui o objetivo de incentivar o educador contemporâneo a utilizar esta ferramenta enquanto fonte documental e saber utilizá-la devidamente em sala de aula. Também, visa refletir o papel assumido pela imagem no ensino e a possibilidade de aprendizagem dos conteúdos tendo-a como instrumento didático. Na construção deste artigo, teve-se como base pesquisas bibliográficas e fundamentações teóricas que abordam a temática Imagem vinculada ao ensino de História, como PAIVA (2002), COELHO (2012), LITZ (2009), CECATTO (2011) entre outros.

Para se chegar as respostas pretendidas começarmos tratando da iconografia e sua importância para o ensino de história mostrando que esta tem a função de estimular a construção da aprendizagem por meio de vestígios do passado que se fixam nessas imagens, alimentando as narrações históricas e suas diversas análises, bem como, função de atribuir interatividade as aulas gerando dinamicidade quando analisada devidamente pelo educador. Para depois considerar a utilização da imagem no ensino de história sabendo ser esta uma ferramenta indispensável no processo de ensino e aprendizagem destacando-se como documento histórico indispensável, pois possibilita projetar na mente daqueles que a veem a perspectiva imaginativa, investigativa e representativa de fatos. Nesse ínterim analisar pinturas e imagens na história, destacando duas obras: O café e O lavrador de café, de Cândido Portinari. O artista nos faz refletir acerca da importância dos trabalhadores de café para a época do Brasil dos barões do café, destaca de maneira crítica a exploração e escravidão sofrida por pessoas para o aumento da produção do mesmo.

A iconografia e a sua importância para o ensino de História

É notório que o uso da imagem no ensino de história possibilita valores eficazes para as aulas como ferramentas documentais eficientes para a interpretação da história enquanto disciplina e, partindo-se da perspectiva da sua utilização de maneira didático-pedagógica, percebe-se que esta será enriquecedora para a aprendizagem, a qual não irá ater-se apenas a textos escritos.

A iconografia tem função de estimular a construção da aprendizagem por meio de vestígios do passado que se fixam nestas alimentando as narrações históricas e suas diversas análises, bem como, função de atribuir interatividade as aulas gerando dinamicidade quando analisada devidamente pelo educador. Assim, examina-se a eficácia e importância desta ferramenta no ensino, tendo em vista a sua compreensão no contexto histórico a ela atribuído.

A imagem apresenta-se ainda como uma forma de despertar no educando o interesse pelo livro didático, pois quando o educando perceber que na História, a leitura de textos escritos complementada com as iconografias presentes no livro didático serão de auxílio em sua aprendizagem, estes buscarão não apenas observar as iconografias como meras ilustrações do conteúdo, mas como objeto de pesquisa e investigação, mas é preciso que o educador saiba explorar as suas múltiplas dimensões, traçando-se justificativas e finalidades em sua utilização. Segundo Paiva em sua obra “História e Imagens” estas deverão ser analisadas da seguinte maneira:

Quando? Onde? Quem? Para quem? Para quê? Por quê? Como? A essas perguntas deve-se, contudo, acrescentar outros procedimentos. Primeiramente deve-se se preocupar com as apropriações sofridas por esses registros com o passar dos anos e, evidentemente, diante das necessidades e dos projetos de seus usuários. Além disso, temos que nos perguntar sobre os silêncios, as ausências e os vazios, que sempre compõem o conjunto e que nem sempre são facilmente detectáveis (PAIVA, 2002, pág. 18).

Com esta análise, nota-se que as imagens deverão ser contempladas em seus diferentes campos, visto que muitas vezes elas poderão ser utilizadas de maneira contraditória, sem antes o educador tê-la explorado e compreendido a sua função para o assunto. Deve-se interpretar o que cada detalhe da iconografia tem a nos informar e assim, usá-los a favor do ensino e do conteúdo a ser passado. Para Coelho em sua obra “A imagem e o ensino de História em tempos visuais” esta poderá ser significativa no âmbito e contexto do ensino de história brasileira, mas é preciso que o docente domine e a conheça para que esta não se apresente de forma romantizada:

Outro exemplo é o contexto histórico do Brasil durante o segundo reinado, quando foram encomendados diversos quadros por D. Pedro II, Pedro Américo pintou a Independência do Brasil de uma maneira que hoje acreditamos que não aconteceu. Vitor Meireles também

fora contratado pelo imperador, executando alguns quadros com temática histórica, a tela intitulada A Primeira Missa no Brasil é um exemplo. Na tela Meirelles retrata aspectos que acreditava estarem presentes naquele acontecimento, contudo há incoerências, como algumas das árvores retratadas que não eram nativas do país. Tanto Américo com suas obras Grito do Ipiranga e Batalha do Avaí, quanto Meireles com A Primeira Missa no Brasil e A Batalha dos Guararapes são responsáveis por uma versão romantizada da história nacional, criada durante o século XIX. (COELHO, 2012, p. 191-192).²⁷

Desta forma, é necessário que se possa interpretar as imagens e estas não possam deturpar a realidade dos fatos confundindo os educandos ou romantizando os fatos, entendendo aquilo que é real na iconografia e o que não é, e desta forma, o docente poderá explicar aquilo que condiz com a veracidade dos fatos e o que não o representa.

Há várias formas de aplicar-se o estudo das imagens ao ensino, desde os livros didáticos até os projetores, filmes, curtas, documentários, revistas, fotografias entre outras fontes que visam conectar-se à História como documentos históricos essenciais no ensino e repassar os conteúdos atribuídos a imagem e sua leitura com base em veracidade, evitando reproduzir falsas leituras.

²⁷ **Independência ou Morte** [O Grito do Ipiranga]. (1888). In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra1431/independencia-ou-morte-o-grito-do-ipuranga-o-grito-do-ipuranga>>. Acesso em: 27 de Mai. 2019. **Batalha do Avaí**. (1872 | data de fim: 1877). In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra1146/batalha-do-avai>>. Acesso em: 27 de Mai. 2019. **A Primeira Missa no Brasil** (1860), de Victor Meirelles. Disponível em: PRIMEIRA Missa no Brasil. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra1260/primeira-missa-no-brasil>>. Acesso em: 27 de Mai. 2019; **A Batalha dos Guararapes** (1875-1879), de Victor Meirelles. Arte e Contexto: Victor Meirelles e a Batalha dos Guararapes. Disponível em: <<https://museuvictormeirelles.museus.gov.br/exposicoes/longa-duracao/arquivo/victor-meirelles-construcao/obra-em-perspectiva/arte-e-contexto-victor-meirelles-e-a-batalha-dos-guararapes/>>. Acesso em: 27 de mai. 2019.

A História passou por um longo processo para que se ampliasse o ensino através de uma perspectiva de documentação, registrando o passado. Neste sentido, o escritor Cecatto em sua obra *A iconografia e o ensino de História: Potencialidades e possibilidades* discorre:

No século XIX destacou-se a presença do positivismo na história, tendo como tendência a supervalorização de grandes personalidades políticas, religiosas e militares. Embora se considerasse a documentação escrita para a constituição dos fatos históricos, a apropriação da pintura, principalmente a francesa de característica neoclássica, romântica e de academia foi representada pelos artistas da época para descrever grandes conquistas e idealizar um modelo de nação sugerida pelos governantes. Segundo a concepção positivista, os fatos deveriam ser tratados de forma objetiva tendo por base os documentos escritos. Nesse período houve um esforço de rompimento com a filosofia e não se obteve muito sucesso. Foi no século XX com os *Annales* (1929) que os historiadores conseguiram romper com a metafísica da filosofia, apoiando-se nas ciências sociais. Estiveram a frente desse movimento os intelectuais Bloch e Febvre, valorizando-se a pesquisa interdisciplinar, por uma história voltada para os problemas, com nova compreensão acerca das fontes históricas e ampliação das possibilidades de pesquisa. A partir dos *Annales* procurou-se entender a sociedade, as formas de sociabilidades entre os seres humanos, que o caracteriza por ser um ser social. Nessa perspectiva, a história foi aos poucos deixando de ser uma disciplina somente preocupada com os meandros políticos para assumir o estudo de diferentes problemas do social. (CECATTO, 2011, p.13).

Com base na análise deste trecho, entende-se que a História abrange diversos contextos que, já no século XX, passou a ser olhada de forma diferenciada e mais valorizada, visto que esta possibilitava reflexões acerca de diversos problemas sociais que até então não dispunha no ensino e que vê-se o quão são indispensáveis as suas análises dentro da disciplina a partir de então. As fontes, assim,

tornaram-se indispensáveis no ensino de História nos mostrando a importância de suas respectivas utilizações para o ensino.

Compreende-se assim que a imagem ocupa um espaço de fundamental importância dentro do contexto histórico enquanto ferramenta. Pode-se dizer que esta visa uma melhor aprendizagem, mais criativa e dinamizada facilitando a compreensão dos temas a partir da materialização do que fora abordado.

A utilização da imagem no ensino de História

A imagem é uma ferramenta indispensável no processo de ensino e aprendizagem destacando-se como documento histórico indispensável, pois possibilita projetar na mente daqueles que a veem a perspectiva imaginativa, investigativa e representativa de fatos. Schmidt e Cainelle, em sua obra *Ensinar História*, nos traz uma reflexão acerca da imagem: “Ora, como se sabe, as imagens não são o real, mas representação dele. Portanto, o trabalho com documento histórico em sala de aula é importante para a desconstrução de determinadas imagens canonizadas a respeito do passado.” (SCHIMIDT, CAINELE. 2006, p. 92).

Com base no uso desta ferramenta no ensino de História, nota-se que mesmo não sendo o real propriamente dito, é representação dele com uma finalidade documental fundamental no ensino. Assim, esta deve ser vista como um recorte do passado estimulando a criticidade dos educandos. A disciplina de História, neste sentido, visa explorar perspectivas diferenciadas no ensino a muito tempo, onde buscava-se uma dimensão discursiva dos fatos a partir de documentos representativos de momentos históricos, possibilitando os analisar de forma dinâmica e discursiva, tendo em vista, uma projeção de narrações passadas. A partir disto, faz-se uma reflexão nas ideias de Cecatto em sua obra: *A iconografia e o ensino de História: Potencialidades e possibilidades*, onde o mesmo expõe:

Na segunda metade do séc. XIX merecem destaque a utilização das pinturas de Pedro Américo, Victor Meireles, Benedito Calisto, ao retratarem a história do Brasil. São fontes ricas em informações, mas que não eram contextualizadas em relação aos seus produtores. Nesse mesmo século, a iconografia foi muito utilizada no ensino de História no Brasil com o intuito de ilustrar os discursos dos livros didáticos, enfatizando-se personagens considerados relevantes para a constituição de uma história nação. Eram gravuras geralmente encomendadas, como o caso de Tiradentes, Independência, Proclamação da República, entre outros (CECATTO. 2011 p. 4-5).

Com base na visão do autor, pinturas começam a retratar a história do Brasil já no século XIX, ilustrando com o intuito informativo sobre a nacionalidade brasileira propiciando olhares com um diferencial quanto a análise do conteúdo. Para Litz o uso da imagem enquanto recurso pedagógico demonstra-se:

Atualmente, o uso de imagens, por exemplo, é uma das formas mais eficazes utilizadas como recurso pedagógico no ensino de história para incrementar o processo de aprendizagem. E são muitos os meios que se apresentam para esta utilização: vídeo-documentários, cinema, pintura, fotografia, música, mapa, internet, história em quadrinhos, arquitetura, softwares, enfim, há uma infinidade deles (LITZ, 2009, p.12).

A partir da autora, quando se contempla o uso do recurso imagético, tem-se diversos meios de se explorar a sua dimensão buscando elementos que gerem possibilidades discursivas e com poder investigativo. Para tanto, faz-se preciso utilizar-se algum outro recurso no ensino, sejam estes o cinema, a pintura, a fotográfica, entre outras perspectivas. Buscando abordar ideias a respeito da imagem, Amorim disserta:

No passado, com a utilização dos registros, provas e artefatos, havia a preocupação dos autores em retratar o momento vivido. Os elementos econômicos, políticos, sociais e culturais eram marcados por pinturas e desenhos. Os pintores eram movidos pelas emoções e situações, além de tentar conduzir, pelo próprio olhar, o desenho que seria transmitido para a tela, no qual, posteriormente, passaria a ser interpretado de diferentes maneiras em cada época vivida. (2016, p. 3).

Partindo-se destas colocações, já no passado, a imagem era empregue como um artefato que os autores utilizavam para retratar situações da época vivida contendo elementos do momento histórico ali inserido, sendo esta análise de grande relevância. Vê-se assim, que a imagem deve permanecer sendo usada como registro retratando estes momentos de maneira a conduzir a interpretação de fatos visando uma finalidade representativa da História. Kossoy em “Fotografia em História” nos traz uma reflexão profunda e real quanto a importância da fotografia para a história afirmando que:

Toda fotografia tem atrás de si uma história. Olhar para uma fotografia do passado e refletir sobre a trajetória por ela percorrida é situá-la pelo menos em três estágios bem definidos que marcaram sua existência. Em primeiro lugar houve uma intenção para que ela existisse; esta pode ter partido do próprio fotógrafo que se viu motivado a registrar determinado tema do real ou de um terceiro que o incumbiu para a tarefa. Em decorrer desta intenção teve lugar o segundo estágio: o ato de registro que deu origem a materialização da fotografia. Finalmente, o terceiro estágio: os caminhos percorridos por esta fotografia, as vicissitudes porque passou, as mãos que a dedicaram, os olhos que a viram, as emoções que despertar, os porta-retratos que a emolduram, os álbuns que a guardaram, os porões e sótãos que a enterraram, as mãos que a salvaram. Neste caso seu conteúdo se manteve, nele o tempo parou. As expressões ainda são as mesmas. Apenas o artefato, no seu todo, envelheceu. (KOSSOY, 2001, p.45).

Tendo-se em vista que o professor precisa compreender os acontecimentos que marcaram e que são discutidos na História deste documento icônico, interpretando-o adequadamente com a veracidade histórica do conteúdo que está atribuído à esta ferramenta, sendo este, indispensável para a compreensão do registro visual. É necessário que o educador saiba utilizá-la não somente como ilustração, mas como um objeto que irá gerar um debate na aula e assim, compreenderão o significado de sua explanação. Bloch (2002) analisa em sua obra *Apologia da História* sobre a importância de imaginar-se o momento histórico vivido e de abordar outros fragmentos de representação para o conteúdo de História:

Seria uma grande ilusão imaginar que cada problema histórico correspondesse um tipo único de documentos especializados para esse uso... que historiador das religiões contentaria em consultar os tratados de teologia ou as recolhas de hinos? Ele sabe bem que sobre crenças e as sensibilidades nela mortas, as imagens pintadas ou esculpidas nas paredes dos santuários, a disposição e o mobiliário das tumbas, têm pelo menos tanto para lhe dizer quanto muitos escritos. (BLOCH, 2002, p.58-59).

Baseando-se nestas perspectivas, a História caminha ao lado de vários outros registros fragmentados que possibilitam uma visão cronológica do referente momento representado, compondo assim uma visão do real através de algo material congelado no tempo onde o historiador não deve se limitar apenas a uma única perspectiva de ensino ou documento porquê na imagem obtêm tanto para dizer quanto muitos escritos. Com isto, é possível envolver os educandos na História, analisando a imagem, investigando os vários conceitos, examinando-se e conhecendo a sua história e a importância de sua representação enquanto fonte documental. Sobre estas perspectivas, de acordo com Paiva imaginar-se o momento histórico vivido é de extrema relevância pois:

As imagens construídas historicamente que, associadas a outros registros, informações, usos e interpretações, se transformaram, em um determinado momento, em verdadeiras certidões visuais do acontecido, do passado. Essas imagens são, geralmente e não necessariamente de maneira explícita, plenas de representações do vivenciado e do visto e, também, do sentido, do imaginado, do sonhado, do projetado. São, portanto, representações que se produzem nas e sobre as variadas dimensões da vida no tempo e no espaço. (PAIVA, 2006, p.13-14).

Pode-se constatar assim, que as imagens quando associadas a outras informações e interpretações da mesma, caracterizam-se como verdadeiras relíquias históricas onde o educador deve utilizá-la com finalidade documental da época referente ao que está documentado, sendo representações fiéis do passado. Ainda sobre a relevância desta temática Litz aponta que:

O trabalho com imagens deve possibilitar discussões sobre as condições de produção daquela imagem, ou seja, o contexto social, temporal e espacial em que foi produzida. Assim podem-se perceber seus significados, tanto para a época e sociedade em que foi produzida como para outras sociedades, em outros períodos e contextos históricos. Segundo Peter Burke, as imagens não devem ser consideradas simples reflexos de suas épocas e lugares, mas sim extensões dos contextos sociais em que elas foram produzidas e, como tal, devem ser submetidas a uma minuciosa análise, principalmente de seus conteúdos subjetivos. Portanto, é preciso que se obtenha o máximo possível de informações sobre qualquer objeto iconográfico produzido, é preciso interrogá-lo, realizar uma leitura crítica, perceber quais são as intenções contidas no mesmo: como e quando foi produzido, sua finalidade, seus significados e valores para a sociedade que o produziu. LITZ (2009, p. 11).

Fundamentando-se nesta citação, o educador precisa analisar a essência da imagem, refletindo criticamente sobre suas informações juntamente com os educandos e discutindo a sua importância incentivando e estimulando sua imaginação como evidências de

momentos históricos representados de maneiras lúdicas, trazendo recortes de períodos passados, sendo estes, lembrados e revividos na memória através da imagem.

Assim, vistas de um ângulo atrativo e em aspecto que propicie aos educandos sentirem a História em si por meio da reflexão que as imagens proporcionam, há inúmeras probabilidades para se trabalhar no processo de ensino-aprendizagem, utilizando-as e trazendo diversas indagações mexendo-se com sentidos diversos que visam conhecê-la e interpretá-la. São assim, os recursos visuais, múltiplos recortes de realidade, nos interligando com o passado e com o momento vivido ali parado no tempo. Com base na ligação entre imagens e textos Martine em sua obra Introdução à análise da imagem reflete:

A complementaridade das imagens e das palavras também reside no fato de que se alimentam umas das outras. Não há qualquer necessidade de uma co-presença da imagem e do texto para que esse fenômeno exista. As imagens engendram as palavras que engendram as imagens em um movimento sem fim. (1996, p. 121).

Assim, percebe-se a importância de interligar uma ferramenta à outra, utilizando-as como complemento indispensável na aprendizagem, pois ambas necessitam uma da outra para que se possa fazer sentido absoluto e real e elas atuarão sempre juntas.

Pode-se perceber ainda, que os recursos visuais são sedutores e projetam reflexões acerca daquilo que se estuda, imaginando-se assim os fatos passados tal como ocorreram e que trazer estas possibilidades, é explorar os métodos de ensino continuamente em virtude do aprendizado do educando. Em favor disto, é necessário ensinar estimulando o seu desenvolvimento pensante e reflexivo, sendo esta perspectiva de grande valia neste processo.

Ora, sabe-se que ainda antes da linguagem escrita, os seres humanos deixaram sua história através de marcas, desenhos, pinturas e gravuras como formas de comunicação. Na atualidade, devemos utilizá-las da mesma maneira e com a finalidade de educar pois compreende-

se que a iconografia nos transmite imaginação, informação e emoções acerca do que foi vivido. Para Burke (2004, p.12) “Imagens nos permitem imaginar o passado de forma mais vivida [...] Embora os textos também ofereçam indícios valiosos, imagens constituem-se no melhor guia para o poder de representações visuais nas vidas religiosa e política de culturas passadas”.

Compreende-se assim que, as imagens nos fornecem indícios de representações de culturas passadas retratando fatos históricos através da contemplação da iconografia, desenvolvendo-se possibilidades de imaginar o acontecimento através do registro visual retratando uma representação do real através de algo material que deverá ser objeto de investigação. Martine analisa a importância que a imagem traz para a imaginação e assevera que:

No começo havia a imagem. Para onde quer que nos voltemos, há imagem. Por toda parte no mundo o homem deixou vestígios de suas faculdades imaginativas sob a forma de desenhos, nas pedras, dos tempos mais remotos do paleolítico à época moderna”. Esses desenhos destinavam-se a comunicar mensagens, e muitos deles constituíram o que se chamou “os precursores da escrita. (MARTINE, 1996, p. 17-18).

Desta maneira, compreende-se que a imagem sempre foi uma ferramenta de análise, investigação e vestígio do passado, destinando-se a comunicar mensagens a quem as via nos permitindo nos envolver no passado, nos ligar aos assuntos retratados sobre o que passou, tendo-as em mãos como um documento. Sendo assim, a imagem possibilitará aprendizagens, problematizando-as de formas pertinentes, proporcionando novas ideias e permitindo novos horizontes através de algo material e congelado no tempo que juntamente com a História apresentam fundamental dimensão discursiva e investigativa no ensino.

Análise de pinturas e imagens no livro didático de História: o café, de Cândido Portinari:

Analisando-se pinturas relevantes para o ensino de História, percebe-se a influente participação da iconografia “O café” de Candido Portinari, artista plástico brasileiro que retratou através de sua pintura o ciclo do café brasileiro. Nesta ilustração iconográfica, Portinari nos faz refletir acerca da importância dos trabalhadores de café para a época do Brasil dos barões do café, destaca de maneira crítica a exploração e escravidão sofrida por pessoas para o aumento da produção do mesmo. A imagem nos faz imaginar sobre a exploração dos trabalhadores de cafezais durante o período, trazendo em sua representação pessoas simples trabalhando arduamente nas plantações de café.

Portinari nasceu em Brodósqui, São Paulo, começando a atuar na pintura em 1920. Mudando-se para o Rio de Janeiro, estudou desenho figurativo e pintura, na Escola nacional de Belas Artes (Enba) e Liceu de Artes e ofícios. Em 1935 recebe um prêmio no exterior pela pintura Café, tornando-se o primeiro modernista brasileiro premiado no exterior. Ilustrou vários livros, como *Memórias Póstumas de Brás Cubas e O Alienista*, de Machado de Assis (1839-1908), entre outros. Portinari, preocupa-se em demonstrar questões sociais brasileiras. Em um dos artigos do acervo digital da UNESP- Universidade Estadual Paulista, publicado por Huang, analisa-se a relação das obras de Portinari com sua vida pessoal:

Vale lembrar que o próprio artista é filho de imigrantes italianos que trabalharam na colheita do café. Assim, muitas das imagens que Portinari pinta ao longo de sua trajetória são cenas de sua própria vivência. Esse extraordinário conjunto constrói um amplo, profundo e sensível panorama da história visual brasileira, para além dos modos, gostos e ofícios das classes dominantes. (HUANG, 2016, s/p.)

Desta maneira, percebe-se um notável vínculo entre Portinari e suas pinturas, onde o mesmo representava através de seus desenhos pincelados, sua própria experiência com a vida retratada mediante o pincel. No estudo de História sobre o ciclo do café no Brasil, utilizando-se esta iconografia como documento, pode-se obter riquíssima fonte de aprendizado, quando buscar-se analisar esta pintura em sua amplitude, sua história, as técnicas utilizadas, o momento histórico a ela atribuída, entre outras análises significativas.



O café, de Cândido Portinari, 1934-1935. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Culturas Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra1951/cafe>>.

A história mostra que o ciclo do café perdurou por várias décadas e foi de grande valia para a industrialização do Brasil no período imperial e da primeira República, a qual esteve submetida ao café como forma de garantir seu progresso. Em Itaú Cultural analisa-se a pintura de Portinari: “*Café* (1934), a figura humana adquire formas escultóricas robustas, com o agigantamento das mãos e pés, recurso que reforça a ligação dos personagens com o mundo do trabalho e da terra.” (Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo. 2019. SP)²⁸. Desta forma, nota-se a propriedade destacada por Cândido em sua pintura para fazer uma ligação entre o trabalhador e a terra e os pontos utilizados por ele para a sua elaboração.

As primeiras mudas de café chegaram ao Brasil no século XVIII, quando a esposa do governador da Guiana Francesa apresentou o Sargento paraense Francisco de Mello Palheta com uma muda de café, que posteriormente foi ganhando o gosto da população brasileira, mas as plantações começaram a se espalhar em São Paulo e Rio de Janeiro no século XIX. Sendo assim, mercados internacionais, como Estados Unidos e Europa começaram a importar este produto do Brasil, alavancando a exportação brasileira.

Neste sentido, na segunda metade do século dezenove, o café tornou-se o principal produto de exportação brasileiro, onde boa parte dos lucros obtidos com estas exportações foram de grande valia para o processo de industrialização, pois investiu-se em indústrias para o Brasil, porém quando a economia brasileira mostrou-se muito dependente do café alavancando os preços, enquanto competia com outros países que estavam vendendo o mesmo, o país viu a necessidade de outras perspectivas de exportação. O ciclo de café apresenta-se nos livros didáticos como forma de compreender como fora o processo de industrialização do Brasil na referente época.

Na prática do ensino de História, pode-se analisar esta imagem referindo-a à época destacada, utilizando-a como parte do estudo, onde a analisaremos como maneira de imaginarmos o acontecimento

²⁸ Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra1951/cafe>>.

destacado através dos olhos do pintor, onde o mesmo anexou nos contornos de sua pintura, traços referentes ao período e que serão analisados pelos educandos, os quais poderão imaginar os fatos da história através da imagem, onde buscaremos estudar a finalidade de sua produção, qual sua importância para a sociedade que a fez, o contexto produzido, discutir quem são as pessoas retratadas na imagem, sua relação com o período destacado, sua finalidade, entre outras análises indispensáveis revestindo-a de caráter didático visando despertar a sensibilidade dos educandos.

O lavrador de café, de Cândido Portinari



O lavrador de café, de Cândido Portinari-1934. FONTE: In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em:<<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra1951/c fe>>

Nesta pintura, pode-se ver um trabalhador negro em uma fazenda de café, portando uma enxada em suas mãos e uma vasta plantação de cafezal ao fundo da imagem. As mãos e os pés grandes destacadas na pintura de Portinari, demonstram a sua ligação com o expressionismo, característico de suas pinturas, onde o mesmo buscava expressar através de tais contornos, o trabalho árduo do brasileiro neste período, bem como analisar ao mesmo tempo o drama ocupado pelo negro em seu âmbito de função árdua nas fazendas. Com base em um artigo da Obvious magazine, interpreta-se esta pintura da seguinte maneira:

Ao lado do lavrador, no quadro, temos uma árvore decepada, símbolo do desmatamento que já começara naquela época, extinção da fauna e flora brasileira, da qual Portinari sempre foi admirador dando a ela, inclusive, espaços em suas mais variadas obras. Ao fundo temos os pés de café, que já estão indo em direção ao local de escoamento, encontrando-se também com os montes de grãos também ao fundo, o que denota a superprodução da época, neste sentido, o olhar do lavrador parece ser também expressivo, como quem compreende o desmatamento, a exploração e devastação da flora (OBVIOUS. s/p. 2003).

Com base nesta análise, entende-se que a pintura demonstra uma vastidão de informações, abrigando um alto grau de ligações com o momento histórico vivido e os esclarecimentos contidos em cada detalhe nela expresso são de extremo valor.

Percebe-se a importância ocupada pela iconografia destacada, onde se têm informações abrangentes acerca do período cafeeiro no Brasil e é desta forma, que ver-se a relevância ocupada por esta pintura quando unida ao assunto da disciplina de História visando a imaginação dos educandos em relação ao tempo histórico a ela referido, estabelecendo um diálogo com o conteúdo estudando e assim averiguar através de suas respectivas análises, os detalhes nela contido, o expressionismo nela destacado, assemelhando-a ao momento histórico em discussão.

Considerações finais

Esta pesquisa teve como intuito gerar uma reflexão acerca da importância ocupada pela imagem no ensino de História enquanto ferramenta didática e não somente como ilustração. Baseando-se em análises bibliográficas, evidenciou-se a sua relevância enquanto instrumento de aprendizagem no ensino. Ora, nos livros didáticos, deve-se explorar suas mais amplas perspectivas, buscando gerar uma maior criticidade, análises mais abrangentes dos conteúdos oferecidos, como as imagens, pinturas, charges e tudo o que possa contribuir para o ensino, demonstrando desta forma, sua eficácia para a aprendizagem do educando.

Percebeu-se que este recurso propiciado ao educando, vai além dos conteúdos escritos, sendo uma representação do vivido, torna-se de grande importância para o enriquecimento de seu conhecimento. O livro didático, por exemplo, possui iconografias importantes que muitas vezes passam despercebidas pelos educandos que sem estímulo a observá-las mais atentamente, desviam das páginas dos livros sem que antes possam contemplar a mensagem que as mesmas têm a oferecer dentro do tema exibido.

O texto trouxe uma análise da imagem como ferramenta para o ensino de História e concluiu-se que praticamente todos os fatos históricos trazem consigo uma mensagem escrita e imagens que devem ser estudadas, sendo capaz de representar e valorizar o papel fundamental que estas proporcionam no processo de ensino e aprendizagem, quando, interligadas e bem averiguadas, as imagens são instrumentos extremamente positivos para a compreensão do fato histórico, logo da aprendizagem do educando.

Referências

AMÉRICO, Pedro. **Independência ou Morte: o Grito do Ipiranga.**

Disponível em:

<<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra1431/independencia-ou->

morte-o-grito-do-ipuranga-o-grito-do-ipuranga>. 1888. Acesso em: 27 de Mai. 2019.

AMÉRICO, Pedro. **Batalha do Avaí**. (1872 | data de fim: 1877). I Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra1146/batalha-do-avai>>. Acesso em: 21 de Mai. 2019.

AMORIM, Maria Roseane de; GOMES, Cintia da Silva. **O uso das imagens no Ensino de História**: reflexão sobre o uso e a interpretação das imagens dos povos indígenas. 2016. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/viewFile/26263/20301>>. Acesso em: 19 de Mar. 2019.

BLOCH, March Leopold Benjamim, 1886- 1944. **Apologia da História, ou, o ofício de historiador**/ March Bloch; prefácio, Jacques Le Goff; apresentação à edição brasileira, Lilia Moritz Schwarcz; tradução, André Telles. — Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular**: História e imagem. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

AMÉRICO, Pedro. **A iconografia e o ensino de História**: potencialidades e possibilidades. Fortaleza- CE, 2011.

AMÉRICO, Pedro. **O ensino da utilização de imagens pelos professores de História da Universidade Federal do Ceará (UFC)**. 2013. Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364339529_ARQUIVO_A_utilizacao_de_imagens_pelos_professores_de_Historia02.pdf>. Acesso em: 27 de Abr. 2019.

COELHO, Thiago da Silva. **A imagem e o Ensino de História em tempos visuais**. Florianópolis, 2012.

HUANG, Yuri. **Fotografia e texto**. UNESP: Universidade Estadual Paulista. 2016. Disponível em:

<<https://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/378642>>. Acesso em: 27 de Mai. 2019.

ITAU CULTURAL. Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. **Candido Portinari**. In: São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa10686/candido-portinari>>. Acesso em: 06 de Mai. 2019.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Campinas: Papirus, 1996.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

LITZ, Valesca Giordano. **O uso da imagem no Ensino de História**. 2008. Graduação em História – UFPR Especialização em Atualização Pedagógica – UFRJ Professora de História da Rede Estadual de Educação do Estado do Paraná PDE 2008. Curitiba. 2009. Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1402-6.pdf>.

MEIRELLES, Victor. **A Primeira Missa no Brasil** (1860). Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra1260/primeira-missa-no-brasil>>.

MEIRELLES, Victor. **A Batalha dos Guararapes** (1875-1879). **Arte e contexto: Victor Meirelles e a Batalha dos Guararapes**. Disponível em: <<https://museuvictormeirelles.museus.gov.br/exposicoes/longa-duracao/arquivo/victor-meirelles-construcao/obra-em-perspectiva/arte-e-contexto-victor-meirelles-e-a-batalha-dos-guararapes/>>.

PAIVA, Eduardo França. **História & imagens**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PORTINARI, Candido. **O lavrador de café de Candido Portinari.**

Revista Obvious Magazine, SP, 2003. Disponível em:

<http://obviousmag.org/pintores-brasileiros/candido_portinari/o-lavrador-de-cafe-de-candido-portinari.html>.

PORTINARI, Candido. **Café.** In: Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em:

<<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra1951/cafe>>. Acesso em: 19 de Mai. 2019.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLE, Marlene. **Ensinar História.** São Paulo, Editora scipione, 2006.

O MÉTODO CONSTRUTIVISTA DE PAULO FREIRE NO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO PARTINDO DE UMA EDUCAÇÃO PARTICIPATIVA

José Émerson Alves da Silva
Helder Francisco Bezerra de Barros

Introdução

Paulo Freire nasceu em 19 de setembro de 1921 em Recife. Sua família fazia parte da classe média, mas Freire vivenciou a pobreza e a fome na infância durante a depressão de 1929, uma experiência que o levaria a se preocupar com os mais pobres e o ajudaria a construir seu revolucionário método de alfabetização. Por seu empenho em ensinar os mais pobres, Paulo Freire tornou-se uma inspiração para gerações de professores, especialmente na América latina e África. Pelo mesmo motivo foi perseguido, preso e forçado ao exílio.

Paulo Freire delineou uma pedagogia participativa. As suas maiores contribuições foram no campo da educação popular para a alfabetização e a conscientização política de jovens e adultos operários, chegando a influenciar em movimentos como os das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs).

Segundo a visão de Freire, todo ato de educação é um ato político. Freire aborda a formação educativa como processo de humanização, emancipação do sujeito e a conscientização, tanto do educador como do educando e de seu papel na transformação social.

Para o filósofo pedagogo o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdade é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia. Para que essa autonomia seja praticada é necessário o respeito ao direito de autonomia do outro, ou seja, cabe ao professor sua autonomia e cabe também ao professor o respeito do direito da autonomia de seus alunos.

O legado de Freire contribui para a análise pessoal dos docentes em suas práticas educativas. Assim, Freire parte de ideias originais, embasadas nas práticas frequentes de sala de aula. O autor é direto em suas colocações, embora venha a abordar o mesmo tema diversas vezes, sua objetividade é clara a qual nos possibilita a uma reflexão do ambiente abordado, ou seja, a uma análise da sala de aula, e da prática educativa dos docentes.

O método construtivista no processo de humanização

O método construtivista que muitas vezes é tão difundido nos meios educacionais, chega a ser versado como meio eficaz em vista de uma educação participativa, onde todos são protagonistas do processo educativo. Porém, mesmo em meio à teoria, percebe-se que os nossos professores não são formados nas universidades para de forma eficaz desenvolver tal metodologia. O que realmente acontece é a falta de uma maior adequação do método, bem como um maior preparo por parte do educador, gerando muitas vezes a desconfiança do aluno. O grande problema é justamente a coisificação do método, pois na maioria das vezes se pensa que unicamente o educando é parte, esquecendo a missão do educador de guiar não como aquele que sabe mais, mas como aquele que busca com o outro a luz do saber, que se caracteriza por novas descobertas a partir da realidade em que se está inserido.

A dificuldade no processo educativo tradicional, no dizer de Paulo Freire, a “Educação bancária” e o método construtivista, levando o educando a ser agente ativo do processo educativo, bem como o educador como aquele que está inserido no processo, como aquele que ilumina o caminho que leva ao saber. Neste sentido se faz necessário questionar se realmente a educação participativa é eficaz, ou seja, se leva o educando realmente a esta descoberta pelo novo.

Há um grande problema quando se trata do método construtivista, visto que nem sempre se compreende o que se quer de fato do aluno. Muitas vezes nem o próprio professor sabe o seu verdadeiro papel. O problema que se apresenta é justamente a questão

do papel do professor e do aluno neste processo. Tal pesquisa bibliográfica se presta a perceber a problemática do papel do aluno e do professor nesta busca dinâmica do saber, que na verdade se dá por uma verdadeira troca de experiências.

Perceber o que há em comum entre o aluno e o professor nesta busca do saber, que no fim das contas ambos estão no processo de aprendizagem, porém cada um com o seu papel. É neste sentido que se apresenta a educação participativa de Paulo Freire em seu livro *Pedagogia do oprimido*.

Procura-se colocar em pauta o processo de humanização a partir de uma educação participativa, ou seja, a partir da realidade na qual estão inseridos educador e educando, são convidados com este processo de aprendizagem a levar o homem, o educando a uma verdadeira libertação que se dá em todos os níveis da educação, inclusive a aplicada no campo do ensino superior.

Diante das dificuldades que vemos serem travadas no ensino e aprendizagem no processo educativo, fica perceptível que o uso de um método participativo no processo educacional, muitas vezes não é compreendido nem pelo aluno nem pelo próprio professor, o que traz sérios problemas, visto que, tal incompreensão gera um processo de morbidez, dificultando desta forma a libertação da pessoa que se anseia atingir.

Está certo que o método educativo usado em terras brasileiras foi baseado em uma educação de métodos tradicionais. O aluno sempre se comportou como mero espectador diante do mestre que tudo sabia e estava ali, justamente para transferir o saber aos seus alunos. Tal saber baseado na visão dos dominadores, ou seja, num único ponto de vista, dos dominadores, dos patrões e nunca dos pobres ou dominados.

Neste processo não importa a participação do aluno nem o meio de onde vinha, visto que, na grande maioria das vezes as suas origens eram as famílias mais ricas, o que nivelava tal grupo. O seu papel era adquirir novos conhecimentos de quem estava ali para ensinar, e ele para aprender quando não para decorar.

Muitas vezes na escola, na universidade se apresenta para trabalhar a educação participativa como mero passa tempo em sala de aula, sendo inclusive criticada pelo aluno, uma vez que o mesmo é levado a preparar os seminários e o professor se comporta como mero espectador, não interagindo.

Da parte do professor fica claro que ou não entendeu o que significa educação participativa, ou por ser fruto desta educação onde o aluno é mero espectador, reproduz no processo participativo o que sempre aconteceu na educação, um fala e todos escutam.

A busca do saber que já se encontra na própria pessoa, sendo o papel do educador simplesmente despertar o saber a partir do meio do qual faz parte. Daí o processo do aprender consiste em buscar na pessoa e a partir do seu ambiente o despertar o interesse por novos conhecimentos. A expectativa do professor está sempre em fazer perguntas e aprofundando cada vez mais este diálogo se chega à sabedoria. Neste processo Freire vê a libertação da pessoa, visto que, a partir do conhecimento o homem se ver em frente a uma nova realidade de mundo, despertando para novas perspectivas, o que o faz despertar para os seus direitos. Só por esta libertação o ser humano consegue chegar à luz que o fará perceber que o mundo em que está inserido deve ser mudado a partir das suas necessidades e daí o fim da dependência.

O grande educador Paulo Freire, coloca a educação participativa como um processo que partindo da própria vida cotidiana se chega à sala de aula com uma carga de saber, que sendo trabalhada de forma dinâmica, em uma construção diária, com a participação ativa do aluno e do professor, se chega à libertação no que diz respeito ao campo social, pois a educação leva o homem a ser conhecedor dos seus direitos e deveres.

Direito de participar das decisões que vão necessariamente mexer com a sua vida, uma vez que são sujeitos de deveres que deverá objetivar bem comum e não privilegiar um grupo seletivo da sociedade. Aqui fica claro que este processo não visa simplesmente uma educação teórica, mas uma educação que visa, sobretudo à prática daquilo que se

aprendeu, levando o homem a se perceber como sujeito ativo do mundo em que vive.

A universidade se apresenta como este lugar privilegiado deste processo participativo, onde aluno e professor são construtores de novos saberes, no entanto cada um com seu papel próprio. Papéis definidos no sentido de que o professor na sua área de atuação tem papel primordial como apontador para o saber mais, gerando no aluno inclusive o interesse pela pesquisa.

A pesquisa que é um bem comum, visto que, esta deve necessariamente estar a serviço da comunidade, ou seja, a serviço do processo de humanização. Fica claro que o método participativo quando aplicado realmente levando em conta a participação de todos, inclusive da universidade como um todo, no que diz respeito à interdisciplinaridade, gerará um maior aprendizado de todos a bem da própria comunidade.

A isso se pode chamar de processo de humanização, que tira o homem do marasmo da falta de conhecimento dos seus direitos e deveres em vista da construção do meio em que vive.

Paulo Freire: vida e legado

O renomado pedagogo e filósofo Paulo Freire, nasceu no dia 19 de setembro de 1921 na capital pernambucana, Recife. Filho de Joaquim Temístocles Freire, capitão da polícia militar pernambucana, e de Edeltrudes Neves Freire, tendo uma irmã e dois irmãos. Começou os primeiros passos na leitura por influência da sua genitora, no quintal da sua casa. Conclui o curso primário em Jaboatão (hoje cidade de Jaboatão dos Guararapes), concluindo o ginásio no Colégio Oswaldo Cruz, ambos em Recife. Ingressou na faculdade de Direito do Recife, casando-se em 1943, um ano depois de ingressar na faculdade, com a professora primária Elza Maria Costa de Oliveira, que teve grande influência em sua vida.

Na década de 1950, o renomado autor fundou na cidade do Recife, com outros educadores, o Instituto Capibaribe, instituição privada que primava pelo ensino da ética e da moral, bem como voltado para uma formação de consciências democráticas. No final desta década, em 1959, obteve o título de doutor em Filosofia e História da Educação, na defesa da tese da Educação e atualidade brasileira.

Em 1960 foi nomeado professor efetivo de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Recife (atual UFPE/Universidade Federal de Pernambuco). Além de ministrar aulas na Universidade participa também de um movimento popular em prol da educação.

No dizer de Beisiegel (2010, p. 39):

Os primeiros anos da década de 1960 foram marcados por intensa atividade em todas as instâncias da vida social do país. No campo da cultura e da educação popular, a notável criatividade que caracterizou esse período exprimiu-se, entre os outros acontecimentos significativos, na criação de empreendimentos como o Movimento de Educação de Base (MEB) da CNBB, os Centros Populares de Cultura (CPCs) da UNE, a campanha “De pé no chão também se aprende a ler” e o movimento de cultura popular (MCP) do Recife.

Com o golpe militar de 1964 o governo considera o seu método perigoso e o proíbe, sendo depois preso e considerado subversivo, quando permaneceu setenta dias detido em selas que mudavam sempre entre as cidades de Recife e Olinda.

Forçado a se exilar, foi inicialmente para a Bolívia, de lá para Santiago e depois Genebra. No Chile, onde ficou por cinco anos, voltou a lecionar, quando escreve seu primeiro livro publicado, Educação como prática de liberdade, e a Pedagogia do oprimido. Neste momento ficou muito grato ao Chile pelo acolhimento da sua família, no entanto, por medo dos terremotos mudou-se para Genebra, na Suíça, onde volta a lecionar na universidade com a liberdade de desenvolver experiências fora do país.

Ao falar da sua permanência no Chile nos afirma Beisiegel (2010, p. 77):

A permanência de Paulo Freire no Chile, entre 1965 e 1979, foi marcada por muito trabalho e grande dedicação ao estudo e à reflexão sobre aquelas perguntas que colocava ao processo educativo desde o início de suas atividades. Destacaram-se entre os estudos publicados nesse período, os livros Educação como prática da liberdade, 1965, e Pedagogia do oprimido, concluído em 1968.

Neste momento da sua história se projeta como um cidadão do mundo no que diz respeito à história da educação do século XX.

Depois de quase 16 anos fora do país, exilado em 1979 obtém o seu primeiro passaporte brasileiro, retornando ao Recife em 1980. Neste momento filia-se a um partido político, o PT, do qual foi um dos seus fundadores.

Entre os cargos ocupados depois do seu retorno ao Brasil, o renomado educador e filósofo ocupa o cargo de secretário de educação da cidade de São Paulo, de 1989 a 1991. Recebeu muitas homenagens, e durante a década de 1990 faz um trabalho de formação dos professores em Pernambuco, no Recife e no Cabo de Santo Agostinho, fazendo palestras para professores, atuando no campo da alfabetização. No dia 2 de maio de 1997, com 75 anos de idade morre de infarto na cidade de São Paulo.

O seu legado foi de grande valor para toda a história da educação no sentido de que abre os olhos dos educadores para uma nova realidade no que diz respeito ao ato de ensinar, que não é simplesmente uma mera passagem do saber mas na verdade uma troca, visto que todos temos algo a ensinar e aprender.

A sua morte não se trata de um fim do homem no sentido de tudo está consumado, mas de um início de uma revolução no modo de ensinar, uma vez que não se pode mais falar em alfabetização de jovens e adultos em tratar de tão renomado educador.

Criticando a ideia de que ensinar seria a transmissão de saber, dizia que o professor é aquele que deve facilitar ou possibilitar a produção de conhecimentos sem, no entanto, prescindir da sua autoridade. Na sala de aula os dois lados, professor e aluno devem através de uma relação democrática e afetiva garantir a possibilidade de expressão das partes sempre livre e a partir do meio em que se vive. Nos afirma o nosso autor (1997, p. 103):

A arrogância que nega a generosidade nega também a humildade que não é virtude dos que ofendem nem tampouco dos que se regozijam com sua humilhação. O clima de respeito que nasce das relações, justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico.

O educador se baseia na ideia de que tudo está em constante transformação e interação, desta forma não se pode falar de um futuro sem preparar este para que aconteça de forma eficaz e na história. O professor deve apresentar-se como aquele que contribui na educação do outro, desta forma a sua função não é de superioridade, mas de humildade frente a este novo mundo que lhe é apresentado. Daí a importância de conhecer a o meio em que se trabalha tal perspectiva. Tal humildade não colocar o educador na posição de inferior, nem tão pouco de superior, mas este deve reconhecer o seu lugar neste processo, como facilitador no processo das novas descobertas. Comentando Freire, afirma Beisiegel (2010, p. 34):

Por isso mesmo, não era o caso de esperar que a emergência da consciência crítica decorresse direta e mecanicamente da transformação econômica e social. Na atmosfera autoritária e antidialógica a incipiente emergência das massas populares com maior probabilidade produziria a massificação, até mesmo a fanatização das consciências.

Como se apresenta o processo de educação depende necessariamente de humanização do ambiente, bem como que este seja democrático, que possibilite aos agentes interagirem na condição de aprendizes, não gerando uma educação massificadora em que todos são educados de modo uniformizados, mas uma educação onde cada pessoa é escutada, ouvida, sendo agente da sua educação.

O processo deve dar oportunidade a uma população que ficou as margens do desenvolvimento sócio econômico, gerando assim um distanciamento entre aqueles que se dizem portadores do saber e aqueles que não conseguem aprender o ditado por um mundo que muitas vezes não procura falar a sua linguagem. Desta forma, se ver claramente uma educação marcada pela discrepância entre o educador e o educando.

Visando tal educação participativa, se faz necessário uma inserção na vida da comunidade que se visa alfabetizar. Freire acredita no potencial humano de alto superação. É preciso simplesmente de alguém que o motive, que mostre que é possível fazer esta passagem de um mundo totalmente alheio a realidade opressora. A libertação da pedagogia do oprimido é justamente a possibilidade de devolver a este ser cidadão a sua liberdade de lutar por seus direitos a partir de uma tomada de consciência que acontece não de fora para dentro, mas de dentro para fora.

A esta tomada de consciência no processo de educação se pode chamar de libertação, pois uma vez alfabetizados, passarão a ter uma nova compreensão do mundo, das coisas que os cercam. Por isso que se fala de uma educação que gera a libertação das estruturas opressoras, inclusive no campo político social visto que visa uma reviravolta sócio econômica.

Só há uma educação comprometida com a ética e com os valores humanos quando esta se propõe a libertar o homem de tudo aquilo que o oprime, é desta educação que se fala ao trata de uma educação libertadora. Libertadora no sentido amplo da palavra, ou seja, sócio, político e econômico, visto que o homem é um ser integral. Não se pode falar em Paulo Freire sem aludir a sua grandeza no que diz respeito ao

método participativo usado na alfabetização de jovens e adultos. Tal modo de pensar a educação revolucionou a pedagogia e não se pode mais falar em educação sem mencionar o método em que o aluno é também agente da sua própria formação.

Tal experiência se dá no meio do povo humilde a partir de uma metodologia aplicada visando contemplar a sua situação de vida. Seu método visa tornar acessível o aprendizado não simplesmente por meio do aprender o que os livros ensinam, mas aprender a ler o mundo ao seu redor. Aprender a ler a realidade a partir do seu mundo para em seguida poder reescrevê-la e transformá-la. A alfabetização faz com que os desfavorecidos rompam com uma cultura do silêncio, fazendo-os sujeitos da sua própria história. Falando sobre isto nos afirma o próprio Freire (1997, p. 29) que “Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”.

Ora, a libertação tão pretendida a partir do ser alfabetizado não vem de fora, mas de dentro da própria pessoa que agora se encontra diante de uma nova realidade. O mesmo se percebe diante de um novo mundo que acaba por descobrir não fora dele, mas como ser participante deste, o que o outorga o direito e até o dever de mudar a sua realidade em uma realidade melhor. Passa de um mundo onde é pensado pelos outros para pensar a si mesmo.

Afirmou Beisiegel (2010, p. 29):

Não haveria como admitir-se uma existência do homem descomprometido com sua circunstância. Entre os numerosos temas do pensamento cristão renovador envolvido nas reflexões de Paulo Freire, nas considerações sobre a relação entre educação e humanização, o tema do comprometimento do homem com a sua realidade prevalece sobre os demais.

Neste contexto a educação se torna uma roda viva, aonde o professor e o aluno vão descobrindo o mundo um do outro e a partir deste conhecimento recíproco se dá a verdadeira aprendizagem

libertadora. A sua experiência se dá de forma que jovens e adultos conseguem, a partir do conhecimento, sair de um marasmo, em que se encontravam, alheios as suas próprias realidades.

Em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, afirmou Freire (1997, p. 25):

É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

É nesta troca de saberes que se dá o verdadeiro caminho do saber, visto ser o professor o facilitador que ao facilitar neste processo também se torna um aprendiz, sendo este também colaborador nesta caminhada.

Considerações finais

Depois deste estudo pode-se dizer que no processo de humanização a partir do método construtivista do educador Paulo Freire, a pessoa tem papel primordial, pois sua metodologia visa com a participação do próprio indivíduo, essa descoberta dos valores, tornando-o protagonista dos diálogos e da sua própria aprendizagem. O seu método participativo, que leva o aluno a aprender a partir de sua própria realidade, buscando uma interação entre aluno e professor, num diálogo constante, visa um aprender participativo, onde a busca do saber parte da realidade do professor e do aluno.

Fica visível que a educação apresentada pelo autor em tela, trabalha na busca de uma educação onde a figura do aluno e do professor é ativa, quebrando desta forma com uma visão de educação baseada no método tradicional, onde a figura do professor está acima

do aluno, como aquele que traz todo o saber pronto para simplesmente ser passado.

Neste sentido o educando não é visto como simples ouvinte, mas como sujeito ativo das suas novas descobertas, o que o faz protagonista da sua história, não sendo mais feita a partir de quem ensina, ou seja, de uma figura superior, mas, num processo onde quem facilita a aprendizagem também está inserido neste processo de novas descobertas.

Aqui há que se colocar a importância da interação do professor na vida da comunidade onde está inserido o seu educando, pois só conhecendo o meio sociocultural poderá entender melhor e tratar melhor a partir de um processo humanizante o seu educando, visto que, partirá a educação da sua própria realidade. Não havendo esta interação entre educador e educando, haverá um grande abismo entre as realidades que se apresentam, uma vez que a educação apresentada será alicerçada num saber pré-ordenado descartando todo um saber já inerente a vida do próprio educando. Vale salientar que tal educação se fará de forma impositiva, não possibilitando o uso da experiência da pessoa para maior compreensão do que se quer realmente passar.

Ademais, não havendo interação entre educador e educando, não irá acontecer um respeito pela cultura do outro, e o professor se apresentará como uma máquina que passa conteúdo sem levar em conta o próprio educando e a possibilidade de uma educação que respeita a pessoa e seus valores morais e éticos. A universidade é este lugar privilegiado da busca constante do saber, onde professor e aluno se completam cada um no seu papel, no entanto, ambos com a sede de saber sempre mais. O professor sendo aquele que incentiva e acompanha o aluno neste caminho da busca por novos conhecimentos e o aluno imbuído deste interesse curioso chega ao dado elemento que se busca na pesquisa.

Destarte que não se coloca a universidade como mero lugar de pesquisa, mas como lugar de interação entre os próprios educadores e entre os próprios educandos. Nisto se dá ainda mais claro este lugar de humanização. Ao que se percebe a universidade não é um mero lugar

de busca de saber, mas o lugar privilegiado onde várias culturas e formas de viver se encontram em vista de uma maior interação que visa novas descobertas a partir das pessoas e suas experiências, gerando assim indiscutíveis progressos e contribuindo para o progresso da pessoa humana.

Há que se salientar as dificuldades encontradas nesta pesquisa, que se dão no campo, sobretudo no que diz respeito a dados objetivos sobre as atitudes do professor e do aluno na sala de aula, visto ser um ambiente restrito ao próprio professor. A questão seria mais no âmbito do próprio uso do método participativo, visto ser usado por muitos, no entanto, criticado por muitos alunos, com colocações de que o professor não preparou aula ou até mesmo está enrolando. Penso que para uma futura pesquisa, se poderia buscar mais dados no próprio ambiente universitário.

Seria a universidade este lugar de interação, onde a pessoa é colocada em ênfase na sua humanidade, sendo vista como um contribuinte salutar em novas descobertas que vão se colocando a partir da sua própria vida diária. Como se percebe, desde o início foi colocado que a pesquisa seria restrita a uma bibliografia determinada. Desta forma, fica claro que os objetivos vislumbrados desde o início foram seguidos.

E seguindo o itinerário proposto no projeto, fica também claro as dificuldades dos professores no sentido da aplicação do método participativo, bem como por parte do aluno na aceitação de um método que o faz participante ativo do processo de aprendizagem. Ademais não se pode falar em método participativo sem colocar como fonte deste processo a própria pessoa. Participar significando fazer parte, interagir, a partir da sua forma de ver as coisas, de ver o mundo que o cerca. No entanto, não se trata simplesmente de ficar no mundo delimitado pelo que se pretende com a pesquisa que se faz, mas o simples fato da curiosidade o faz lançar-se em vista de novas visões do próprio mundo que o cerca e de novas situações que se apresentam.

Trata-se de uma mudança na forma de pensar, não simplesmente fechada em uma visão daquilo que o cerca, mas de lançar-se a novas descobertas, sentir-se protagonista da sua própria história, não deixando ser pensada, mas pensando o mundo de forma geral, pois a partir do processo em que está inserido a contribuição, não será somente para a sua comunidade, mas de modo geral para todos.

Referências

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à História da Filosofia:** dos pré-socráticos a Aristóteles. 2ª ed. Revisada e ampliada. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática da educação. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leituras).

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança:** prefácio Moacir Gadotti; tradução Lilian Lopes Martin. 34 ed. rev. e atual. São Paulo: Paz e terra, 2011.

LEAL, Telma Ferraz. **Desafios da Educação de Jovens e Adultos:** construindo práticas de alfabetização. LEAL Telma Ferraz; ALBUQUERQUE Eliana Borges Correia de. (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

OS PRÉ-SOCRÁTICOS. Seleção de texto e supervisão: Prof. José Cavalcante de Souza. São Paulo: Nova Cultura, 1996 (Col. Os Pensadores).

PLATÃO. **Diálogos: Eutífron – Fedon – Apologia de Sócrates – Críton.** São Paulo: Nova Cultural, 1996 1996 (Col. Os Pensadores).

DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR A PARTIR DE JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS DA CULTURA POPULAR

Ana Célia Bezerra dos Santos
Jaqueline Serafim de Araújo Batalha
Simone Salvador de Carvalho

Introdução

A ludicidade é um tema que tem conquistado grande espaço nas pesquisas em educação pela relação que este possui com a infância e as possibilidades de um trabalho pedagógico que favoreça a produção de conhecimentos e do desenvolvimento da criança em múltiplas dimensões. Conforme Silva e Santos (2017) os jogos e brincadeiras fazem parte da vida da criança, pois, elas vivem em um mundo de fantasia e encantamento, onde a realidade e o faz de conta se confundem.

Estudar esse tema é, sobretudo, fazer uma viagem pela história, visitando diferentes culturas em busca de respostas sobre a evolução do mesmo, pois são práticas e vivências que fazem parte da cultura popular, trazendo marcas da vida de um povo em certo período histórico. De acordo com Sant'Anna e Nascimento (2011) na história antiga essas eram atividades que envolviam toda a família. Ainda conforme os autores "Platão, já em meados de 367 a.C., apontou a importância da utilização dos jogos para que o aprendizado das crianças pudesse ser desenvolvido" (SANT'ANNA; NASCIMENTO, 2011, p. 20).

Com o passar do tempo, o avanço científico e tecnológico trouxe mudanças culturais que impactaram a sociedade. Em relação a infância, verificam-se transformações na forma de interagir e brincar, com o uso cada vez mais crescentes de jogos eletrônicos e brincadeiras que envolvem um menor número de sujeitos, trabalhando mais o aspecto

cognitivo em detrimento ao motor. Esse fato merece atenção e cuidados, uma vez que, poderá comprometer o desenvolvimento do sujeito. Para Campos (*et al*, 2008): motricidade e inteligência desenvolvem-se a partir de fatores genéticos, culturais, ambientais e psicossociais. Dessa forma, estudos que possam contribuir para identificação de instrumentos e estratégias a serem utilizadas na educação, seja ela formal ou informal, capazes de viabilizar essa ação conjunta, poderão contribuir de forma positiva para o desenvolvimento infantil.

Para Lima (1998) o desenvolvimento infantil está estritamente ligado a atividade, pois, por meio de jogos, brincadeiras, faz de conta, a criança desenvolverá boa parte de suas habilidades motoras e cognitivas, mobilizando o corpo e a mente, mexendo com as emoções e despertando diferentes sentimentos e reações. Nesse sentido, a presente pesquisa busca responder: *Quais as contribuições do trabalho com jogos, brinquedos e brincadeiras populares para o desenvolvimento psicomotor das crianças?* O objetivo geral é: Identificar a relação entre psicomotricidade e ludicidade enquanto ferramentas para o desenvolvimento da criança, a partir do uso de jogos e brincadeiras da cultura popular.

Como objetivos específicos pretende-se: Compreender a psicomotricidade enquanto ferramenta para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas e motoras durante a infância; Investigar como a ludicidade pode contribuir para despertar o interesse das crianças para novas aprendizagens, de forma prazerosa e significativa; Analisar as possibilidades do uso de jogos, brinquedos e brincadeiras da cultura popular enquanto estratégia para valorização de práticas cotidianas que envolvam ações motoras, afetivas e cognitivas.

O trabalho foi construído a partir de pesquisas exploratória e bibliográficas. Em relação à pesquisa exploratória, Deslauriers e Kérisit (2010, p. 130) afirmam que “[...] a pesquisa qualitativa de natureza exploratória possibilita familiarizar-se com as pessoas e suas preocupações”. Nesse sentido, a mesma foi realizada junto a sujeitos de uma escola pública do município de Venturosa-PE para descobrir quais

as brincadeiras populares eram mais comuns naquela comunidade. Em relação à pesquisa bibliográfica, Boccato (2006, p. 266) esclarece que ela busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas.

O interesse pelo tema surgiu a partir de nossas vivências, tanto na educação básica, utilizando estas brincadeiras e percebendo o quanto as crianças se interessam por elas, quanto observando projetos de intervenção sobre o tema. Daí veio a curiosidade em investigar como elementos da história e cultural popular, de origens indígena, africana e europeia, adaptados à realidade de nossas infâncias tão diversas, poderiam dialogar com temas atuais para a educação como a psicomotricidade e a ludicidade. Nesse sentido, este trabalho busca um resgate e valorização da cultura popular, desde a infância, bem como, da valorização do movimento, do brincar, do aprender com prazer e interesse, algo que pode ser facilitado com o uso da ludicidade.

A psicomotricidade enquanto ferramenta para o desenvolvimento infantil

A Psicomotricidade é a ciência que tem o corpo humano como objeto de estudo, partindo de uma visão que integra três elementos: o movimento (aspecto motor), o intelecto (aspecto cognitivo) e o afeto (aspecto afetivo). Enquanto prática, segundo Levin (2007), ela aborda as diferentes formas de significação do corpo e suas inúmeras transformações ao longo da história da civilização humana. Portanto, sua história se origina com os povos primitivos até nos dias atuais.

Em relação ao surgimento do termo Psicomotricidade, Fonseca (1995) afirma que este se deu no início do século XX, a partir dos estudos da neurofisiologia, que constatou a existência de diferentes disfunções graves sem que o cérebro esteja lesionado ou sem que a lesão esteja claramente localizada. Assim, as primeiras pesquisas que deram a origem ao campo psicomotor corresponderam um enfoque neurológico. Costa (2002) afirma que a Psicomotricidade se baseia em

uma concepção unificada da pessoa, que inclui as interações cognitivas, sensório motoras e psíquicas na compreensão das capacidades de ser e de expressar-se, a partir do movimento, em um contexto psicossocial. Constitui-se, portanto, num conjunto de conhecimentos psicológicos, fisiológicos, antropológicos e relacionais que permitem, utilizando o corpo como mediador, abordar o ato motor humano com o intento de favorecer a integração deste sujeito consigo e com o mundo dos objetos e outros sujeitos.

Esse processo de interação é iniciado desde os primeiros anos de vida e fortalecido na escola. Assim, a Educação Infantil é uma etapa na qual as experiências iniciais são fundamentais para o desenvolvimento pleno da criança. Os jogos, brincadeiras e exercícios corporais, quando planejados de forma correta, contribuem para a aquisição do domínio psicomotor, a percepção e domínio do corpo, ajuste dos gestos e movimentos, a adequação da representação corporal, aumento das diferenças perceptivas, adaptação de espaço e noção de tempo.

Santos e Cavalari (2010) *apud* Barbieri (2019) afirmam que é fundamental aos profissionais que atuam nesta etapa de escolarização a consciência sobre a importância da psicomotricidade, pois, o movimento permite a criança a exploração do mundo exterior, a construção do esquema corporal e a organização das sensações relativas ao próprio corpo. Assim, desde que sejam exploradas de forma adequada, as atividades irão contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças, a lateralidade, o corpo, o espaço, a noção de tempo, entre outros. Para Vayer *apud* Barbieri (2019, p. 03):

[...] a educação psicomotora é uma educação global que, associando os potenciais intelectuais, afetivos, sociais e motores da criança, dá-lhe segurança, equilíbrio e permite o seu desenvolvimento, organizando corretamente as suas relações com os diferentes meios nos quais deve evoluir.

Movimentar-se é algo diretamente ligado a mente. Dessa forma, para que uma criança tenha uma boa aprendizagem, faz-se necessário trabalhar os movimentos do corpo de forma lúdica e prazerosa. De acordo com Alves (2003) *apud* Barbieri (2019, p. 03) ela “envolve toda a ação realizada pelo indivíduo, que represente suas necessidades e permita a relação com os demais. É a integração psiquismo-motricidade”. Nesse sentido, esse é também um trabalho de inclusão, que precisa levar em consideração as possibilidades e limitações das crianças, bem como, as oportunidades para o desenvolvimento de suas capacidades, sempre respeitando as condições cognitivas, afetivas, psíquico-emocionais e sociais.

Permite ainda relacionar os conhecimentos de todas as áreas, para facilitar o aprendizado. Nesse sentido, as disciplinas colaboram e complementam-se, por meio da integração de conhecimentos, surgem novos dados articulados a novas ideias e conceitos renovados, além de estimular a criatividade.

Velasco (1996) afirmou o significado que o brincar tem no desenvolvimento infantil, além de representar, desde a idealização da concepção humana, do desejo, da estrutura de base, corrobora no surgimento de todas as expressões psicomotoras de maneira harmoniosa e prazerosa. O autor destaca ainda, que o desenvolvimento psicomotor obedece à estruturação de três condutas, que são elas: a) *condutas motoras de base*: que envolvem o equilíbrio, a coordenação dinâmica geral, a respiração consciente e a coordenação motora fina; b) *condutas neuro motoras*: que trabalham o esquema corporal, o controle psicomotor e a lateralidade; e c) *condutas perceptivo motoras*: incluindo a orientação corporal, orientação espacial e a orientação temporal.

Percebe-se a necessidade de formações específicas que permitam aos professores(as) aprofundar seus conhecimentos na área e implementarem um planejamento direcionado no sentido de assegurar a utilização de brincadeiras adequadas a faixa-etária, aos objetivos de aprendizagem e a valorização de aspectos da cultura local, para que a inclusão ocorra tanto na dimensão física, quanto na sociocultural.

Ludicidade e Educação: articulação entre prazer e aprendizado

A ludicidade contempla um conjunto de práticas organizadas em três eixos: *o jogo, o brinquedo e a brincadeira*. Ela materializa-se no cotidiano da criança pelas suas experiências, conforme as imagens do seu meio social e cultural, bem como, das relações ali estabelecidas. O primeiro brinquedo da criança é o próprio corpo. O brincar é uma ação que libera criatividade, imaginação, emoção e afetividade. Pelo brincar, ocorrem as interações, as situações de tomada de decisão, de resoluções de problemas, as representações sociais que contribuem na sua formação.

A criança em si, é lúdica, de movimento, de curiosidade, de ação. Dessa forma, a brincadeira é fundamental para o desenvolvimento da identidade, da autonomia e da imaginação. Lopes (2006, p. 110) afirma que por meio delas “[...] as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação”. É um processo que valoriza a criatividade, a afetividade e sociabilidade por meio das interações sociais, possibilitando vivências lúdicas, experiências corporais e cognitivas que se utilizam da ação, do pensamento e da linguagem. Assim, “aliar as atividades lúdicas ao processo ensino-aprendizagem pode ser de grande valia para o desenvolvimento do aluno” (OLIVEIRA, 2013, p. 14).

Almeida (2008) reconhece que o lúdico [...] além de contribuir e influenciar na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integra-se ao mais alto espírito de uma prática democrática enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. Assim, o trabalho com a ludicidade contribui também para a construção da noção de cidadania, estabelecendo normas e regras de convivência. É através do lúdico que a criança aprende a conviver, a ganhar ou perder e a conhecer o mundo. Para Moyles (2002) *apud* Santos *et al* (2015, p. 83) essas atividades vão “servir de termômetro no desenvolvimento da aprendizagem”.

Brincando, a criança se relaciona com pessoas e objetos ao seu redor, aprendendo o tempo todo com as experiências. “São essas vivências, na interação com as pessoas de seu grupo social, que possibilitam a apropriação da realidade, da vida e toda sua plenitude” (KISHIMOTO, 1996, p.146). Portanto, cada atividade “assume características peculiares no contexto social, histórico e cultural” (MARINHO, 2007, p. 33).

Em relação aos recursos, apesar da dificuldade enfrentada por muitas escolas, a possibilidade de utilizar-se de materiais diversos, disponíveis no próprio ambiente, bem como, de criar situações lúdicas para as quais não haja necessidade de muitos materiais, é algo positivo e que dependerá unicamente da criatividade do(a) professor(a).

Sobre os brinquedos, Amado (2008) classifica-os brinquedos em três categorias: artesanais, industrializados e populares.

Os **brinquedos artesanais** eram (e são) produzidos por mãos artesãs a partir dos mais diversos tipos de matéria-prima, sobretudo barro e madeira, com intuítos de comercialização e fazendo, desde há séculos, em feiras e romarias, as delícias da pequenada. Os **brinquedos industrializados** podem considerar-se fruto de uma longa evolução dos brinquedos artesanais, cuja produção em série atinge grandes proporções no século XIX, para se tornar uma das indústrias mais prosperas dos nossos dias. Os **brinquedos populares** são produzidos, em geral, pelas próprias crianças, num exercício frequente de colaboração mútua e com base num conhecimento que é transmitido intra e intergeracionalmente, mas que se tem mantido ao longo dos séculos como patrimônio cultural (AMADO, 2008, p. 87 – 88, grifo nosso).

Dessa forma, a escola poderá construir espaços para produção de brinquedos com as crianças, o que contribuirá para o desenvolvimento de inúmeras habilidades em diversas áreas de conhecimento, principalmente no âmbito psicomotor, além de valorizar a cultura local e os saberes das pessoas mais velhas da comunidade. Santos (2015) afirma que se há dificuldade em relação aos materiais, cabe ao professor(a) trabalhar as inúmeras possibilidades disponíveis

na realidade, aproveitar os espaços livres como um pátio, etc. Ele deve usar a sua imaginação e criatividade, o que estimulará a criança a fazer o mesmo.

A escola é um dos principais espaços de mudança da sociedade. O trabalho desta deve considerar as crianças como sujeitos em formação, respeitando seus saberes, conhecimentos e capacidades. Pois,

Um cabo de vassoura, por exemplo, não é neutro; afirma funções, lugares sociais e formas de inserção na cultura. Se reinventado, pode ser um cavalo, um foguete ou um avião, pode levar a lugares, mundos e histórias que embora já conhecidas, podem ser compartilhadas, narradas, ressignificadas, experimentadas de formas inesperadas (DEBORTOLI, 2008, p. 80).

Sem dúvidas, optar por um trabalho lúdico poderá contribuir para um maior engajamento e interesse de todos(as). Entender que brincar é coisa séria, o que requer um planejamento e uma orientação adequada por parte do(a) professor(a), que, por sua vez, também precisa de formação nesse sentido.

Jogos, brinquedos e brincadeiras da cultura popular e as contribuições para o desenvolvimento de habilidades psicomotoras na criança

Com base nas questões anteriormente apontadas, interessou-nos investigar as contribuições dos jogos, brinquedos e brincadeiras da cultura popular para o desenvolvimento psicomotor da criança. Inicialmente, as atividades identificadas. Em seguida, serão apresentadas as relações destas com as habilidades psicomotoras.

Atividades lúdicas da cultura popular mais comuns na comunidade escolar

A partir de uma pesquisa exploratória, realizada com estudantes dos anos iniciais de numa escola do município de Venturosa - PE, foram identificados jogos, brinquedos e brincadeiras populares mais comuns na referida comunidade escolar. Por meio de pesquisa bibliográfica, foram identificadas informações sobre a origem das mesmas, que comprovam sua vinculação a cultura dos povos indígenas, bem como, daqueles que aqui chegaram, tanto europeus (principalmente, espanhóis, portugueses e franceses), quanto africanos. Ao longo do tempo, elas foram sofrendo adaptações, conforme informações apresentadas a seguir.

Cantigas de roda

Cantigas de roda, cirandas ou brincadeiras de roda são atividades em que as crianças formam uma roda de mãos dadas e cantam melodias folclóricas, podendo executar ou não coreografias acerca da letra da música (SANTOS, 2008). No Brasil, fazem parte da cultura popular, incorporando elementos das culturas africana, europeia (principalmente portuguesa, espanhola e francesa) e indígena. Alguns exemplos de cantigas de roda mais comuns são: Atirei o pau no gato, não atire o pau no gato, ciranda – cirandinha, a linda rosa juvenil, a galinha do vizinho, a canoa virou, eu entrei na roda, cachorrinho está latindo, o meu pé tem três pontas, pai Francisco, pirulito que bate-bate, samba lelê, se esta rua fosse minha, serra, serra, serrador, etc.

Passa anel

De origem incerta, a única informação encontrada foi na página Curso de Babá – Brincadeiras Infantis (2020) segundo a qual acredita-se que o Passa anel é uma brincadeira muito antiga, adaptada de um

jogo inglês: *Botão, botão. Quem pegou meu botão?* Os relatos sobre essa brincadeira vão desde 1800 na Inglaterra e Estados Unidos.

Para brincar, forma-se uma roda com as crianças uma ao lado da outra. Uma criança, no centro dessa roda, coloca um anel ou outro objeto pequeno, escondido entre as duas mãos, que estarão unidas. Ela será “o passador do anel”. Os outros jogadores ficam um ao lado do outro, com as palmas das mãos encostadas como as do passador de anel. O passador passa as suas mãos no meio das mãos de cada um dos jogadores, deixando cair o anel na mão de um deles sem que ninguém perceba. Quando tiver passado por todos os jogadores, o passador pergunta a um deles: - Quem ficou com o anel? Se acertar é o novo passador.

Bola de gude

Fantin (2000) em trabalho de pesquisa sobre o jogo, brinquedo e cultura na educação infantil, afirma que a origem exata dos jogos com bolas de gude não é clara, mas os relatos e registros históricos, arqueológicos e culturais sugerem que o hábito é muito antigo. As primeiras notícias são do ano 3.000 a.C.: bolinhas foram encontradas em túmulos egípcios dessa época, segundo o pesquisador Roberto Azoubel. O Museu Britânico tem em seu acervo bolinhas da Ilha de Creta (Grécia) datadas de 2.000 a.C., feitas de materiais diversos. Também há registros da brincadeira no Império Romano, inclusive entre adultos, segundo o historiador Câmara Cascudo. Essa brincadeira tem várias formas de se jogar, como box, triângulo, barca e jogo do papão, onde os participantes devem percorrer determinados caminhos, batendo uma bolinha na outra e, no final, acertar as caçapas.

Cinco Marias

Segundo pesquisas de Giacomelli e Piacentini (1999) essa brincadeira tem origem na Grécia Antiga. Para consultar os deuses ou tirar a sorte, os homens jogavam ossinhos da pata de carneiro. Cada

lado do ossinho tinha um nome e um valor, e a resposta divina às perguntas humanas era interpretada a partir da soma desses números. O lado mais liso era chamado *kyon* (valia 1 ponto), o menos liso, *coos* (6 pontos); o côncavo, *yption* (3 pontos), e o convexo, *pranes* (4 pontos). Com o tempo, os ossinhos foram substituídos por pedrinhas, sementes e pedaços de telha até chegar aos saquinhos de tecido recheados com areia, grãos ou sementes.

O jogo também é conhecido como Cinco saquinhos, Cinco pedrinhas, Pipoquinha, Porquinho, Cinco pedras e/ou Saquinhos. Para jogar, é preciso ter cinco pedrinhas ou saquinhos com areia dentro. Depois de agitar as pedrinhas dentro de suas mãos fechadas, jogue-as para cima, tendo cuidado para elas não se espalharem muito quando caírem no chão. Pegue uma pedra e atire para cima. Você tem de apanhar outra pedra do chão antes de agarrar a que jogou para cima. E, assim você vai fazendo, até que todas estejam em sua mão.

Amarelinha

A origem dessa brincadeira ainda deixa dúvidas. Entretanto, de acordo com o site Jogos Tradicionais, existem três versões de sua possível criação. A primeira versão é baseada nos estudos de González e Schwengber (2012) e afirma que, provavelmente, tenha surgido na Grã-Bretanha durante o Império Romano. Nessa história, percursos similares às amarelinhas foram utilizados pelos exércitos romanos como treinamento dos soldados. As crianças, em observação aos militares, teriam transformado isso num jogo.

A segunda versão, também apresentada por estes autores, aponta seu possível surgimento na Europa renascentista, inspirada no livro de Dante Alighieri A Divina Comédia. No livro, o personagem central da história, ao sair do purgatório busca o paraíso, atravessando nove mundos. Para isso, deveria saltar com um pé de mundo em mundo, empurrando uma pedra que representasse sua alma. Partia da Terra até o Céu (Urano) equilibrando-se para não cair no Inferno (Plutão). A alma (pedra) não poderia deter-se sobre a linha, pois na narrativa, da terra ao

céu, não há fronteiras, separações ou descansos (GONZÁLEZ; SCHWENBERG, 2012).

Uma terceira versão é apresentada por Santos (2012) e relata que, possivelmente, o jogo originou-se no Antigo Egito. O autor baseia-se no *Livro dos Mortos* onde é anunciado um ritual de passagem dos mortos para a eternidade por meio de uma atividade semelhante a esse jogo.

Atualmente, a brincadeira consiste em desenhar a amarelinha no chão, indo do número 1 ao 09, a casa 10 é o céu. As crianças decidem que irá começar. O escolhido jogará a pedra – ou o saquinho de areia – no número 1. A seguir, deverá pular de casa em casa, apenas com um pé, até chegar ao céu. Na volta, repete o trajeto, só que pegando a pedrinha. O mesmo deverá ser repetido até chegar à última casa. Perde a vez quem pisar na casa em que está a pedra, pisar na risca, não pegar a pedra ou errar a casinha na hora de jogar a pedrinha.

Esconde-esconde

De origem incerta, segundo Curso de Babá – Brincadeiras Infantis (2019) a primeira e possível descrição da brincadeira é do século II a.C. pelo estudioso grego Julius Pollux, que descreveu um jogo conhecido como *Apodidraskinda*. A realização da brincadeira consiste na escolha de uma criança, por sorteio, par ou ímpar, por exemplo. Esta, se virará para uma parede, realizando uma contagem até 30, e as outras vão se escondendo. Ela terá de encontrar as crianças e correr até a parede e bater dizendo o nome da criança que ela encontrou. A primeira que ela encontrar será a próxima que irá procurar as outras.

Essa mesma parede, é também chamada de pique, por isso, a brincadeira também é conhecida como pique esconde. É o local onde as crianças que não foram encontradas, podem vir em um momento de distração da criança que está procurando e bater um, dois, três e ficar livre de ser a próxima a ter de procurar quem se esconde. Às vezes, todas as crianças escondidas conseguem chegar ao local do pique, em um momento em que a criança que está procurando estiver distante, e

se livram de serem a próxima. Então a mesma tem de fazer o papel de quem irá procurar novamente.

Pula corda

De acordo com Schneider e Schneider (2013, p. 04) “O ato de saltar à corda está já referenciado em pinturas egípcias, datadas de 3.000 a.C. Em 1.600 aparecerem as primeiras referências nos Estados Unidos, mas com origem nos emigrantes holandeses que chegavam àquele continente. A atividade é utilizada por pessoa de todas as idades. Enquanto brincadeira da cultura popular, é acompanhada por um rico repertório de letras e coreografias. Alguns exemplos: o homem bateu em minha porta, relógio, pipoca na panela, casamento, namorado. Na prática, envolve muito movimento, podendo ser realizada por, no mínimo três crianças: duas ficam batendo a corda e uma pulando.

A-do-le-tá

De acordo com Rico (2019) esta é uma brincadeira de origem francesa. Inclusive, mantém algumas palavras adaptadas ao nosso idioma, como por exemplo, *le petit* virou le peti. As crianças são organizados em formação de roda, onde se desloca a mão direita de forma que possa bater com a palma da mão direita do seu componente do lado esquerdo e assim em diante. Este movimento segue a silabação da música. O último a ser batido de acordo com a silabação da música dará um passo para trás, retornando a brincadeira na próxima rodada.

Peteca

De origens indígenas, a palavra peteca significa (em Tupi) esbofetear, golpear com a mão espalmada. Trata-se de um brinquedo feito geralmente com um saquinho de tecido ou borracha e penas. Medina (2017) afirma que a peteca é, ao mesmo tempo, um jogo e um

esporte. Foi criada pelos índios que a confeccionavam com palha de milho, recheadas de folhas ou capim. Em cima do pequeno saco, amarravam penas coloridas. A brincadeira consiste em *não deixar a peteca cair*, por meio de tapas que a mantem no ar. Os portugueses ficaram tão maravilhados com o jogo, que se mantém até a atualidade, ganhando o mundo. O jogo de peteca tornou-se um esporte internacional.

Cabra-cega

Conforme Santos e Isquierdo (2007, p. 01) “Esse jogo já era popular entre os romanos no século III a.C. com o nome de *musca aena*”. Brincadeira comum em Portugal e Espanha, foi trazida para o Brasil no momento da colonização. As crianças sorteiam quem será a cabra-cega, que terá seus olhos vendados. Roda-se a cabra-cega e os(as) demais crianças sairão correndo. Ao conseguir agarrar alguém, ela deve tentar adivinhar que é a criança. Se acertar, esta passa a ser a próxima cabra-cega. Caso não consiga, o jogo continuará.

Bambolê

Segundo reportagem da Revista Super Interessante (2017) o bambolê já era utilizado por crianças desde o Antigo Egito. Porém, tornou-se popular a partir de 1958 quando uma fábrica de brinquedos dos Estados Unidos lançou o primeiro modelo em plástico, com o nome de *hula hoop*. No Brasil, adotou-se o nome bambolê, inspirado no verbo bambolear (gingar). Para brincar, a criança coloca o bambolê na cintura e o rodará. Para mantê-lo girando, é preciso movimentar o quadril, como um rebolado. É possível também rodá-lo em outras partes do corpo: no pescoço, nos braços e nas pernas, além de jogá-lo para cima e tentar encaixar nos braços. Para que todos brinquem juntos, pode ser organizada uma competição. O objetivo pode ser ficar mais tempo com

ele em torno da cintura ou bambolear andando, sem deixar o brinquedo cair.

Relações entre as atividades da cultura popular e as habilidades psicomotoras

Com base nas pesquisas realizadas, é possível afirmar que a psicomotricidade e a ludicidade são essenciais para o desenvolvimento da criança em todas as dimensões. Para Seara e Zago (2010) a aprendizagem está articulada as questões de ordem físicas, psíquicas e socioculturais, capacitando a criança para ser, aprender, fazer e ter, organizando e equilibrando suas relações consigo, com o outro, com os diferentes meios e com o mundo a sua volta. Por meio da pesquisa exploratória identificou-se quais atividades lúdicas da cultura popular são mais comuns na comunidade atendida pela referida escola. Assim, na tentativa de responder *quais as contribuições do trabalho com jogos, brinquedos e brincadeiras populares para o psicomotor das crianças*, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com base nos estudos de Almeida (2014) sobre o tema, cujos resultados são apresentados a seguir.

Atividades que desenvolvem a coordenação motora ampla

De acordo com Almeida (2014), a coordenação motora ampla ou global diz respeito a organização geral do ritmo, ao desenvolvimento e às questões gerais da criança, primeiras a serem trabalhadas pela escola. Estas são estimuladas com atividades que trabalham os músculos maiores das crianças: correr, sentar e saltar são algumas das ações a serem priorizadas. Dentre as atividades lúdicas identificadas na pesquisa destacam-se nesse grupo as cantigas de roda, passe o anel, amarelinha e esconde-esconde.

Atividades que desenvolvem a coordenação motora fina

Neste grupo destacam-se os trabalhos mais finos, “aqueles que podem ser executados com o auxílio das mãos e dos dedos, especificamente aqueles com grande importância entre mãos e olhos” (Almeida, 2014, p. 51). Uma vez desenvolvida essa habilidade, a criança apresentará boa tonicidade muscular. Assim, as atividades de coordenação motora fina garantem um bom traçado, melhoram a escrita. Almeida (2014) destaca a necessidade de as mesmas serem trabalhadas, associadas a estímulos positivos, responsáveis pelos aspectos socioemocionais. Das atividades da cultura popular, incluem-se nesse grupo: amarelinha, pula corda, bambolê, bola de gude, passe o anel, peteca e cinco Marias.

Atividades que desenvolvem a lateralidade

A lateralidade diz respeito “a capacidade da criança poder olhar e agir para todas as direções, com equilíbrio, com coordenação mínima corporal e com noções de espaço” (ALMEIDA, 2014, p. 63). Essa habilidade é fundamental para o aprendizado. Esta capacidade funcional, suporte da intencionalidade, será desenvolvida de maneira fundamental nessa época da atividade de investigação durante a qual a criança vai confrontar-se com seu meio, permitir a criança organizar suas atividades motoras globais é a ação educativa fundamental. Desse modo, coloca-se a criança em melhores condições para construir uma lateralidade homogênea e coerente. Em relação as brincadeiras populares, destacam-se: pula corda e brincadeiras de roda.

Atividades que desenvolvem a percepção espacial

A percepção do espaço se dá a partir das relações de vizinhança, isto é, a proximidade dos elementos percebidos no mesmo campo. De acordo com Almeida (2014, p. 87) “O espaço constitui muito mais que a dimensão física: paredes, portas, janelas, ruas, casas, prédios, entradas

e saídas. Há nos espaços as mais diferentes ações que os constitui como tal. Quanto menor a criança, maior a necessidade de desenvolver segurança e autoconfiança na apropriação e uso dos espaços. Portanto, “a escola tem que propiciar esta condição primeiramente em suas próprias atividades” (ALMEIDA, 2014, p. 87). Inicialmente, trabalhando os elementos vizinhos para poder integrá-los em um mesmo conjunto, depois a vizinhança poderá estender-se a áreas mais afastadas.

A separação é a segunda relação espacial elementar: dois elementos vizinhos podem interpenetrar-se, confundindo-se em parte. A possibilidade de considerá-los como distintos possibilita estabelecer uma relação de separação. Das atividades lúdicas da cultura popular identificadas na pesquisa, a percepção espacial é trabalhada na brincadeira com peteca, pular corda, brincadeiras de roda, morto-vivo, cinco Marias, cabra cega, A-do-le-tá e amarelinha.

Atividades que desenvolvem a percepção corporal

De acordo com Almeida (2014, p. 101): “O nosso corpo possui características que são somente nossas, embora sejamos muito semelhantes. Cada corpo irá desenvolver uma ou várias características que lhe serão particulares”. Assim, é preciso que a escola desenvolva um trabalho no qual a criança conheça seu corpo, seus limites de exploração e possibilidades de superação. É importante ainda, está atenta a forma de organização do espaço para que esta não oprimas a liberdade de movimento das crianças.

Das atividades identificadas, destacamos como aquelas que podem contribuir na construção da percepção corporal: bambolê, cinco Marias, peteca, pular corda, brincadeiras de roda com coreografias, cabra cega e A-do-le-tá. Com base nas pesquisas realizadas percebe-se o quanto atividades simples e que fazem da cultura popular local podem contribuir para construir espaços prazerosos e úteis ao desenvolvimento infantil.

Para Alves *et al* (2011) quando isso acontece a criança estará sendo preparada para uma vida adulta próspera, pois a coordenação psicomotora está diretamente relacionada à expressão corporal. Os movimentos expressão sentimentos positivos e negativos. Além de extravasar a energia que lhe é peculiar. Crianças estimuladas positivamente a se movimentar e interagir com outras pessoas, tornam-se mais seguras em suas relações. O trabalho com estas e outras atividades, desde que intencionalmente planejado poderá contribuir tanto para a construção de habilidades psicomotoras, quanto para a valorização dos conhecimentos e saberes da comunidade, estimulando a valorização da cultura, dos sujeitos e de sua história.

Considerações finais

O texto apresentado buscou, inicialmente, compreender a psicomotricidade enquanto ferramenta para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas e motoras durante a infância, o que foi comprovado com base em autores que afirmam que tanto a Psicomotricidade, quanto a ludicidade trazem enormes benefícios para a aprendizagem. Para tanto, é necessário que sejam planejadas e vivenciadas situações que desenvolvam na criança certas habilidades e ao mesmo tempo, oferecem elementos que auxiliem na construção de conhecimentos. Assim, é possível afirmar que estas atividades contribuem para despertar o interesse das crianças para novas aprendizagens, de forma prazerosa e significativa. Além disso, o uso de jogos, brinquedos e brincadeiras da cultura popular, além de valorizar os saberes e a história de nosso povo, desenvolvem habilidades motoras, afetivas e cognitivas.

É primordial, que professores(as) sejam capacitados para trabalhar estes aspectos, compreendendo a importância do brincar, de forma intencionalmente planejada, que permitam que as crianças movimentem seus corpos e, ao mesmo tempo, estimulem outros aspectos importantes e dimensões quanto ao ato de aprender. Diante do exposto, fica evidente o papel fundamental das contribuições dos

brinquedos, jogos e brincadeiras da cultura popular, como possibilidades de intervenção positiva, contribuindo de forma eficaz para o desenvolvimento da aprendizagem infantil.

Referências

ALMEIDA, G. P. **teoria e prática em psicomotricidade jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis.** 7ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

ALMEIDA, P. N de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos.** São Paulo, SP: Loyola, 2008.

AMADO, J. **Brinquedos populares: um patrimônio cultural da infância.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BARBIERI, F. Psicomotricidade na Educação Infantil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** Ano 04, ed. 03, Vol. 11, pp. 05-27. Mar de 2019.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol.** Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

CAMPOS, A. C. de. *(et all)*. Intervenção psicomotora em crianças de nível socioeconômico baixo. **Fisioterapia e pesquisa**, nº 15, 2008. p. 188-193.

COSTA, A. C. **Psicopedagogia e psicomotricidade: pontos de intersecção nas dificuldades de aprendizagem:** Petrópolis: Vozes, 2002
DEBORTOLI, J. A. Imagens contraditórias das infâncias: crianças e adultos na construção de uma cultura pública e coletiva. *In:*

DEBORTOLI, J. A. O.; MARTINS, M. F. A.; MARTINS, S. (Orgs.). **Infâncias na metrópole**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008, p. 71-86.

DESLAURIERS, J-P.; KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos** (Trad. Ana Cristina Nasser). 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 130-153.

FANTIN, M. **No mundo da brincadeira: jogo, brinquedo e cultura na educação infantil**. Florianópolis. Cidade Futura, 2000.

FONSECA, V. **Manual de observação psicomotora-significação psiconeurológica dos fatores**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GIACOMELLI, I. PIACENTINI, T. 2015. **Cinco Marias**. Museu do Brinquedo, Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/133404?show=full> Acesso em 05 de jun/ 2020.

LEVIN, E. **A clínica psicomotora: o corpo na linguagem**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

LOPES, V.G. **Linguagem do corpo e movimento**. Curitiba, PR: FAEL, 2006.

MARINHO, H. R. B. **Pedagogia do movimento: universo lúdico e psicomotricidade**. 2. ed. Curitiba: Ibplex, 2007.

MEDINA, V. A. **Peteca: Jogo brasileiro para crianças**. 2017. Disponível em <https://br.guiainfantil.com/materias/esportesa-peteca-jogo-brasileiro-para-criancas/> Acesso em 15 de Jun/2020.

PIERS, M. W.; LANDAU, G. M. **O dom de jogar e por que as crianças não podem prosperar sem ele**. São Paulo: Cortez, 1990.

REVISTA SUPER INTERESSANTE. **Como surgiu o bambolê? E a bicicleta?** 2017. Disponível em <https://super.abril.com.br/tecnologia/como-surgiuo-bambolee-a-bicicleta/> Acesso em 10 de jun/2020.

RICO, R. 5ª Brincadeira: Dom Frederico - Desafie a turma nessa atividade que envolve música e palmas. 2019. **Revista Nova Escola** – Online. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/18795/5-brincadeira-dom-frederico> Acesso em 15 de jun/ 2020.

SANTOS, A. C. C. dos. ISQUERDO, A. N. **Designações para cabra-cega: um estudo geolingüístico.** 2007. Disponível em http://www.faccar.com.br/eventos/desletras/hist/2007_g/textos/18. Acesso em 17 de jun/2020.

SANTOS, C. C. S. et al MARTINS, E. A pratica educativa lúdica: uma ferramenta facilitadora na aprendizagem na educação infantil. Ensaaios pedagógicos. Revista eletrônica do curso de pedagogia das faculdades OPET. Dezembro, 2015. Disponível em: www.opet.com.br. Acesso em 14/05/2020.

SANTOS, G. **A origem das cantigas de roda.** 2008. Disponível em <https://gleusasantos.wordpress.com/2008/10/17/a-origem-das-cantigas-de-roda/> Acesso em 02 de jun/2020.

SCHNEIDER, O. da C. SCHNEIDER, C. E. da C. Cotidiano escolar: pulando corda na escola. **Cadernos PDE.** Versão On-line. Governo do Estado do Paraná, Secretaria de Educação. Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_utfpr_edfis_artigo_oriel_da_costa_schneider.pdf Acesso em 01 de jun/2020.

SEARA, E. C. R.; ZAGO, E. O brincar no contexto da psicomotricidade. 2010. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd148/o-brincar-no-contexto-da-psicomotricidade.htm>>. Acesso em: 20 de mai/2020.

SILVA, B. da C. M. SANTOS, L. de J. M. **A importância do lúdico na Educação Infantil**. 2017. Disponível em <https://monografias.brasescola.uol.com.br/educacao/a-importancia-ludico-na-educacao-infantil.html> Acesso em 24 de abril de 2020.

VELASCO. C. G. **Brincar:** o despertar psicomotor. Rio de Janeiro: Sprint Editora, 1996.

HISTÓRIA E FOTOGRAFIA: UMA ANÁLISE DA OBRA DE SEBASTIÃO SALGADO E O MASSACRE DE ELDORADO DOS CARAJÁS

Talyta Araújo Souza
Jaelson Gomes de Andrade Pereira

Introdução

Em grandes proporções, mudar requer um enigmático processo duradouro. A fotografia como fonte histórica, ainda perpassa por esse processo. Isso porque falamos de algo com alcance mundial, onde a força da imagem fotográfica é indescritível, e talvez seja por isso a dificuldade para se concretizar de vez como documento. Quanto maior a dimensão, maior o número de interferências e indagações.

Resolvemos trazer a discussão sobre a análise fotográfica e histórica do fotógrafo brasileiro Sebastião Salgado sobre o Massacre Eldorado dos Carajás, ocorrido no fim do século passado. Para entendermos a escolha de Salgado, temos como base a pesquisa bibliográfica revisando a literatura a cerca da história da fotografia, desde sua criação, que percorre um caminho de mais de um século de múltiplas facetas e interpretações, chegando ao conceito de estudiosos historiográficos até a ênfase na análise de sua obra.

É a partir de uma ruptura no cenário positivista, que o “fotógrafo preocupado” irá se destacar em meados do século XX, sendo Sebastião Salgado fruto desse movimento. Como militante esquerdista irá apoiar o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e fotografar cenas resultantes do Massacre Eldorado dos Carajás, no Norte do país, adotando uma postura de denuncia.

O objetivo deste artigo é analisar como a obra de Sebastião Salgado colabora para ilustrar a história do Massacre de Eldorado dos Carajás, levando em consideração o poder de reflexão que suas imagens fotográficas possuem. Para isso, na primeira parte

discorreremos sobre a história da fotografia e seu processo de aceitação como fonte histórica, destacando os principais embates e evolução ao ritmo do desenvolvimento tecnológico, além, do surgimento do movimento fotográfico que irá modificar o modo de fazer e ver fotografia. Já na segunda parte, iremos abordar a história do Massacre de Eldorado dos Carajás, concomitante à biografia de Sebastião Salgado, buscando destacar a relação do personagem ao acontecimento histórico, que leva a fotografia a um patamar de resistência. Diante do trabalho feito por Salgado, a terceira e última parte procura analisar esse trabalho a partir de três fotos marcantes, tendo a consciência que “A imagem não fala por si só; é necessário que as perguntas sejam feitas.” (KOSSOY, 2014, p.10), o texto discorre sobre análises históricas e conceitos pessoais sobre a capacidade informativa que as fotografias apresentam. Diante disso, buscamos constatar a importância da imagem fotográfica como fonte de pesquisa histórica.

História da fotografia e seu processo de aceitação como fonte histórica

A fotografia como objeto de estudo histórico enfrentou e vem enfrentando um processo duradouro de aceitação, principalmente no meio intelectual. Ao sairmos de nossa órbita natural - evidentemente por consequência de uma mudança - ocorre uma desestruturação, que necessitará de um processo de realinhamento. No século XIX, a historiografia metódica não estava preparada para lidar com essa mudança de eixo, tão pouco preparada para admitir uma nova fonte histórica, e, é nesse cenário que surge a fotografia, desencadeando uma batalha metodológica e idealista.

Em 1826, em compasso com o contexto social da época, onde se vivia a Revolução Industrial e o grande avanço científico, surge a primeira fotografia. Louis Daguerre, com seu daguerreótipo²⁹ apresenta ao mundo em 1839 uma *imagem* mais nítida, avanço que atrai grande interesse comercial. Com isso, no mundo irão aparecer outros nomes com tentativas parecidas em busca do mesmo objetivo, “a fotografia perfeita”. Cabe ressaltar que o francês radicado no Brasil, Antoine Hercule Romuald, já desenvolvia pesquisas sobre reprodução de imagens e seus processos químicos, ainda em 1832, não estávamos à mercê. Com o advento da tecnologia, as câmeras fotográficas se aperfeiçoaram e tornaram-se mais acessível à população a partir de 1880, deixando o mundo “portátil e ilustrado” (KOSSOY, 2014, p. 31).

Inicia-se um processo por aceitação, onde a sociedade oitocentista será resistente quanto à legitimação do fotógrafo como artista, e da fotografia como arte. Os critérios aceitos eram norteados pelo cenário da pintura, ou seja, os fotógrafos estavam a viver sobre as sombras da arte das telas. “Dialogar com a tradição era, talvez, o caminho mais seguro para validar a nova forma de olhar e dar a ver o mundo.” (BORGES, 2003, p.42). Os pioneiros da fotografia eram homens comuns, que não tinham ligação com as ideias e normas das Academias de vertente positivista, nesse caso, fotografar era visto como técnica, eis outro fator que exprimia a sua dificuldade de individualização.

Adentrando o século XX, a fotografia acompanhará os passos da industrialização, onde a vida e seus costumes urbanos, a arquitetura das cidades, fatores ligados a religião e política - além das paisagens naturais - serão os registros mais frequentes feitos pelos fotógrafos do início desse século. Na medida em que a sociedade mudava devido às transformações que o mundo estava sofrendo, as máquinas fotográficas se moldavam a essa sociedade, apresentando novas formas e maior requinte. O que chama a atenção nessa época, e que é

²⁹ O Daguerreótipo era um equipamento de captura de imagem criado por Louis Jacques em 1837. Mais detalhes em Corrêa (2013 p.15-33).

importante para nossa discussão, é o poder da elite aristocrata e burguesa, financiando e ditando as regras de como e o que se fotografar. Entretanto, com a redução dos custos da fotografia, alterações ocorreram e novos consumidores, com novos olhares se alastraram, criando novos embates. Estando então, “longe de ser um documento neutro, a fotografia cria novas formas de documentar a vida em sociedade.” (BORGES, 2003, p.69). Fotografar passou a ter sentidos, e não fórmulas. Talvez seja essa a maior recusa dos praticantes da historiografia metódica, aceitar a fotografia como fonte de pesquisa e se dispor a “educar o olhar”, levando em conta, o estudo a partir de interpretações de aspectos variados, bem como, um material cultural.

Com a popularização da fotografia, agora existiam estúdios e fotógrafos amadores espalhados pelo mundo. Cartões postais, cartões de visita, álbuns de família ou qualquer outro tipo de imagem que alimentasse a memória individual e/ou coletiva da sociedade da época. Todavia, ao mesmo tempo em que se torna popular, torna-se mais humano, torna-se linguagem, eis que a fotografia dá seus primeiros passos para a “análise iconográfica” (KOSSOY, 2014, p. 109).

Nessa conjuntura, abre-se espaço para um processo de “derrubada” à historiografia metódica. Ideias de intelectuais como as de Giambattista Vico³⁰, que defendia uma análise de evidências históricas diferentes, a partir da soma de diferentes metodologias (BORGES, 2003, p.33-35), se fortaleceram no século XX. Eram ideias baseadas na busca de conhecimento histórico com análise em anônimos, e não apenas pelos “protagonistas” e/ou privilegiados da história. Max Weber³¹ seguiu essa linha de pensamento, e, sua tese *natureza compreensiva e interpretativa das ciências da cultura*, é uma

³⁰ Giambattista Vico (1668 – 1744) foi um filósofo italiano, que se diferenciava de pensadores iluministas. Ele acreditava que a história não podia ser feita a partir da exaltação de personalidades ou de fatos. A história deveria ter uma relação real como o homem, senão, ela não sustenta nem cria tradição.

³¹ Max Weber (1864-1920) foi um dos fundadores da Sociologia e inaugurador do método da sociologia compreensiva.

complementação de Vico, portanto:

[...] a finalidade do processo cognitivo deixa de ser a expressão da verdade dos fatos "tal como teriam acontecido" para se transformar em um processo de compreensão e interpretação dos significados que os homens atribuíram às suas condutas sociais, sempre motivados e/ou orientados por expectativas em relação à ação dos outros. (BORGES, 2003, p.34).

O autor defendeu ainda, que o estudo deve se aplicar a partir das relações sociais e seus valores, e todas essas características merecem uma interpretação e compreensão. Com esses novos conceitos ideários, abre-se espaço para novos métodos de pesquisa, para a ciência histórica e fotografia.

Adotando uma perspectiva mais humanística, a imagem jornalística crescerá no século XX, sendo a imprensa a maior divulgadora da fotografia, fortalecendo o elo entre os homens e as imagens. Contribui para isso, não só as duas grandes guerras, mas as manifestações políticas e o cotidiano das famílias. Jacob August Riis³² propicia essa mudança de olhar fotográfico ao documentar o social, onde, ligado estreitamente a História, esse novo estilo desenvolverá o movimento *concerned photographes*, ou apenas, “fotógrafo preocupado”, denominado por Cornell Capa³³.

Com postura de denúncia, as fotografias ligadas a esse movimento provocarão reflexões sobre questões políticas, sociais e econômicas, propiciando a construção de identidades étnicas, sociais, raciais e assim por diante. Dessa maneira, o fotógrafo assume uma postura de “filtro cultural” (KOSSOY, 2014, p. 46). Sendo um dos adeptos a esse movimento documental fotográfico, Sebastião Salgado traz em seu trabalho o poder de questionamento historiográfico.

³²Jacob August Riis (1849-1914) foi um repórter de jornal e fotógrafo documentalista social.

³³Cornell Capa (1918-2008), fotojornalista húngaro-americano, que fotografava a fim de combater injustiças sociais, sintetiza essas questões em seu livro “The Concerned Photographer”. Irmão do também fotojornalista Robert Capa, o “fotógrafo da paz”.

A fotografia resiste: Sebastião Salgado e o massacre de Eldorado dos Carajás

No dicionário, a origem da palavra “fotografia” vem do grego *phosgraphein* que ao pé da letra quer dizer “marcar a luz” ou “registrar a luz”. Ao fotografar, vários fatores estão em jogo, seja contexto histórico, sentimentos do fotógrafo ou até mesmo a máquina que está sendo usada, entretanto, será a luz, a maestrina que indicará qual o momento certo de captura daquele instante de tempo. Quando a sensibilidade supera a técnica, o trabalho passa ter certa singularidade. O fotógrafo brasileiro Sebastião Salgado, tem um trabalho singular no ramo fotográfico, tendo suas fotos como referência pelo mundo todo. O seu olhar fotográfico está presente em sua vida desde muito antes de se tornar conhecido:

Minha terra é muito bonita. Tem montanhas não tão altas, mas magníficas. Se um ser superior criou este mundo, foi ali que o terminou, pois ela é realmente linda, diferente de tudo o que vi em outras partes. É única. Foi onde aprendi a ver e a amar a luminosidade que me segue por toda a vida. [...] Nasci com imagens de céus carregados atravessados por raios de luz. Essas luzes entraram em minhas imagens. De fato, vivi dentro delas antes de começar a produzi-las. (SALGADO, 2014, p.17).

Sebastião Salgado nasceu em Aimorés, Minas Gerais, no ano de 1944. Por incrível que pareça é economista por formação, e só tornou-se fotógrafo após ir morar na França. Na era da política do “desenvolvimento juscelinista”³⁴ a economia parecia ser a melhor opção, além do mais, queria contribuir com o desenvolvimento do Brasil. Nessa época, conheceu sua esposa Lélia e a partir daí, ambos começaram a participar ativamente da política e dos movimentos

³⁴ Cf. BRUM, Argemiro J. O Desenvolvimento Econômico Brasileiro. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

políticos do país. Como militante, fez parte da Ação Popular³⁵ e lutou contra a ditadura militar. Salgado (2014) lembra que ele e Lélia foram morar na Europa, não por medo do regime instalado no país, mas como estratégia de defesa das ideias opositoras, continuando a agirem onde estivessem.

Por influência da esposa – que era arquiteta – adentrou no mundo da fotografia, tentou de tudo um pouco, mas foi no social que ele se encontrou. “Graças a meu trabalho de economista, descobri a África. Nesse continente, reencontrei meu paraíso.” (SALGADO, 2014, p. 31). Apaixonado pelo continente africano, seu trabalho foi direcionado a denúncia da fome e miséria daquele povo¹⁰. Passado muitos anos se dedicando a fotografia do outro lado do oceano, retorna ao continente americano, graças a Lei da Anistia³⁶. Irá trabalhar com o misticismo no sertão Nordeste, com os indígenas, camponeses e movimentos sociais. Como um fotógrafo revolucionário, acompanhou o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) por cerca de quinze anos, dando apoio através das suas fotografias, conseguiu criar material documental que resultou na obra *Terra*, lançado no ano de 1996.

É de se saber que polêmicas envolvendo terras transpassam décadas. O MST nasceu no século XX com o objetivo de lutar pela reforma agrária e pela justiça social. Carregando uma herança latifundiária colonial, o país contém uma enorme desigualdade de acesso a terra. Tendo como instrumento de resistência a ocupação de terra, criou força como movimento social a partir de 1980, e apesar de importantes conquistas, ao longo da sua história foram travadas algumas lutas sangrentas. No dia 17 de Abril de 1996, ocorreu um episódio vergonhoso na história do Brasil, “o massacre de Eldorado

³⁵ Organização da esquerda revolucionária, de inspiração Marxista. Onde também, defendia a luta armada. Em 1986 Sebastião Salgado lança a obra “Sahel: O Homem em Pânico”, onde fala da seca e fome do povo que mora na região do Sahel, situada na África Subsaariana.

³⁶ Lei promulgada no governo de João Baptista Figueiredo (1979-1985), que “perdoava” muitos presos políticos. Sendo um dos importantes marcos do fim do regime militar no Brasil.

dos Carajás” no estado do Pará, deixando um saldo de 21 mortos e mais de 50 feridos.

Policiais militares sem identificação nos seus uniformes cercam e atiraram em militantes Sem Terra que estavam a caminho de Belém; viajavam até a capital do estado para protestar junto ao governo estadual pelo não cumprimento de promessas como o envio de alimentos, remédios e o andamento no processo de legalidade para a ocupação de um complexo de terras daquela região, dadas como improdutivas. Em um laudo feito pelo INCRA¹², que segundo os Sem Terra foi manipulado, dizia que as terras eram produtivas – nesse caso, tornaria ilegal a ocupação-. Cerca de 3.500 famílias estavam acampadas a margem da rodovia PA-275, e aproximadamente 1.500 iniciaram a caminhada até a capital, que resultou em uma chacina. Desse infeliz acontecimento, quase ninguém foi responsabilizado. Entretanto, foi um marco na luta deste movimento social:

Este massacre trouxe, pode-se dizer, um sentimento de indignação em larga escala, tendo uma ampla cobertura dos meios de comunicação. Neste clima favorável, com o governo debilitado socialmente e os proprietários de terra acuados, os camponeses, numa clara percepção do quadro político, pressionam os poderes públicos para concretizar vitórias. Tais vitórias aparecem no reconhecimento da justiça e legalidade do movimento, como também em ganhos concretos. (BARREIRA, 1999).

A divulgação em forma de denúncia foi fator importante na conquista de tais vitórias. Sebastião Salgado acompanhou de perto esse episódio, e suas fotos servem até hoje, como objeto de protesto e indignação. Analisar essas fotografias nos faz recorrer ao contexto histórico da época, para entendermos melhor o nosso contexto atual. Desvendar características, expressões e sentimentos, aspectos que constroem e edifica uma análise. Esse processo só é possível devido as manifestações pessoais do fotógrafo, Salgado transpõe em suas fotografias “experiências visuais ancoradas numa chave de leitura de matriz marxista, das ciências sociais e econômicas da década de 1960”

(MUAD, 2008, p. 44). É nessa perspectiva de entendimento de cada fator que compõe uma imagem, que iremos ao próximo passo, torná-las vivas como ideias de reflexão e conhecimento.

Análise da obra de Sebastião Salgado no massacre de Eldorado dos Carajás

De uma fotografia podemos extrair diversas informações, cabe a nós, receptores históricos, filtrar as informações que são pertinentes ao momento ou ação. A iconografia vem para caracterizar esse processo, então, Kossoy (2014) irá destacar que a análise iconográfica³⁷ mais que interpretação, é descrição; a busca pelo significado do conteúdo é mais do que ver, descrever e constatar. É a reflexão sobre esse conteúdo, associado ao conhecimento, acerca do contexto histórico, o ponto culminante para o processo documental.

A relação entre fotografia e realidade se estreita e cria base, quando a partir das fotos de Sebastião Salgado, temos a certeza que o Massacre de Eldorado dos Carajás realmente aconteceu. São imagens que se tornaram símbolo de luta para os muitos militantes Sem Terra, que até hoje lutam por seus ideários.

³⁷ Kossoy, Boris. “Fotografia & História”, p. 109, 2014. A análise iconográfica tem o intuito de detalhar sistematicamente e inventariar o conteúdo da imagem em seus elementos icônicos formativos; o aspecto literal e descritivo prevalece, o assunto registrado é perfeitamente situado no espaço e no tempo, além de corretamente identificado.



FOTO 1. SALGADO, Sebastião. Foto tirada no cortejo dos corpos dos militantes Sem Terra, mortos na chacina do Eldorado dos Carajás. Sebastião seguiu em cima do caminhão para capturar essas imagens. Pará, 1996.

Vemos na fotografia acima, caixões juntos um do outro, cobertos com bandeiras do MST e sendo levados em um automóvel aberto e aparentemente simples. São características que evidenciam a simplicidade dessas pessoas; lutaram e morreram defendendo a mesma causa. O preto e branco é uma peculiaridade de Salgado, a luz dita as cores nas fotografias, nesse caso, temos a luminosidade vinda dos postes e as luzes de faróis. Talvez não tenha sido a intenção, mas no momento exato do registro, um ônibus em sentido contrário passa com várias pessoas que observam os caixões, e escrito no automóvel, está: “Cidade Nova”. Esse percurso que o caminhão faz, metaforicamente, condiz com o caminho que esses militantes percorrem em suas vidas de luta por direitos. Estão eles, em um vasto território, escuro e dramático se considerar o cumprimento das leis que visam os direitos sociais, onde as luzes representam a esperança de momentos melhores, mais justos e mais claros. Enquanto isso, a maioria da sociedade está a mercê dessa luta, apenas observa, passivamente, e segue em frente, pois a “Cidade Nova”, não tem espaço para lutas velhas.

A relação entre Sebastião Salgado e o Massacre de Eldorado Carajás é eminente, ali não estava apenas o fotógrafo, mas também o cidadão, prestando apoio à luta daqueles militantes. Suas imagens naquele dia já assumiam o valor de denuncia, aonde, conscientemente, sabia-se que essas fotos serviriam como forma de reflexão. Estava ele, documentando o dado momento histórico, visando à repercussão, mantendo vivo o movimento, resistindo junto. Dessa forma, confirmava-se a premissa onde “Toda fotografia tem atrás de si uma história” (KOSSOY, 2014, p.48), tendo essa história, uma relação direta com o fotógrafo.



FOTO 2. SALGADO, Sebastião. Com um ângulo enfático, busca centralizar os caixões durante o velório de alguns dos militantes Sem Terra envolvidos no Massacre Eldorado dos Carajás, onde uma multidão observa ao redor. Pará, 1996.

Outra imagem marcante, onde depois do percurso, a pausa. A pausa que representa a comoção e o medo. Seria esse o momento de reflexão dessas pessoas. Pois então, quantas histórias não existem ao redor desses caixões?! Ao mesmo tempo, vemos várias crianças, não movidas apenas pela curiosidade, mas também como representatividade de continuidade.



FOTO 3. SALGADO, Sebastião. Foto tirada momentos antes do enterro dos corpos dos Militantes Sem Terra, comovidas, as pessoas ao redor com bandeiras do MST Pará, 1996.

Entender o que acarretou o Massacre do Eldorado dos Carajás no Pará é buscar entender o contexto histórico que o país se encontrava, e o que esse episódio vem a desencadear. Não muito diferente de hoje, no fim do século XX, o país tentava se adaptar a democracia globalizada que o mundo vivenciava. Os movimentos sociais tentavam ganhar fôlego, mas era difícil lutar contra algo enraizado desde os primórdios do período colonial. É por conta desse processo de transformação, que analisar as fotografias dessa época exige mais, sendo necessário uma “abordagem transdisciplinar”.³⁸

Essa última foto, retrata o respeito de outros militantes ao enterraram seus companheiros de luta. Seguram bandeiras do MST em forma de agradecimento, assim como a afirmação da força, pois ali não seria o fim. Mesmo que de forma involuntária, essas pessoas expressaram o que viria pela frente, fora graças a fotografias como

³⁸ Segundo Mauad (1996), a abordagem transdisciplinar estrutura a mensagem fotográfica, isso devido a aproximação entre aspectos históricos, antropológicos e sociológicos. A fotografia é resultado de um trabalho social, que se processo através do tempo. Mais detalhes em Mauad (1996 p.6-7).

essas, que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra abrangeu-se. Sebastião Salgado cumpriu seu papel, mostrou que a força da fotografia muda percursos, e como Mauad (1996) chega a dizer, “Do ponto de vista temporal, a imagem fotográfica permite a presentificação do passado, como uma mensagem que se processa através do tempo,” e essa mensagem, Salgado transmite através de suas imagens fotográficas, tornando-as símbolos de luta e memória histórica.

Considerações finais

Entender a fotografia só é possível se tivermos compreensão da sua importância, partido disto, a análise fotográfica terá resultado. As fotos do Massacre de Eldorado Carajás, servem como premissa para assimilar a estreita relação entre história e fotografia, seguindo um processo que vai do estudo interdisciplinar até uma análise iconográfica, nos informando e fazendo sentir.

O trabalho de Sebastião Salgado mostra um pouco do caráter documental que as fotos possuem, entretanto, fora preciso certo conhecimento a cerca da história envolvida por trás dessas fotos, além da percepção da intenção do fotógrafo.

O artigo tinha como propósito, mostrar a importância analítica da fotografia de Sebastião Salgado no Massacre de Eldorado dos Carajás, para uma construção historiográfica. Ficou evidente que ao conseguirmos analisar e conseqüentemente gerar uma reflexão sobre o conteúdo, atingimos um objetivo, tornamos a fotografia objeto de estudo. Vale ressaltar, que a imagem fotográfica não pode substituir outros documentos históricos, e sim, somar como recurso aliado ao conhecimento, trazendo consigo potencial informativo cultural, social, ideológico e assim por diante. Como profissionais da educação, e vivendo em um mundo intrinsecamente imagético, a fotografia pode tomar formas, tamanhos e cores, cabendo a nós, lapidar seu ensinamento.

Referências

BARREIRA, César. **Crônica de um massacre anunciado**: Eldorado dos Carajás, São Paulo, v.13, n.4, out/dec. 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88391999000400015&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 06 Mar. 2018.

BORGES, Maria Eliza Linhares. **História & fotografia**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CORRÊA, Juliana Rosa. **A evolução da fotografia e uma análise tecnológica digital**. Viçosa, 2009. 92 p. Dissertação (Mestrado em Jornalismo) – Curso de Comunicação Social/ Jornalismo, Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais. Disponível em: <<http://www.com.ufv.br/pdfs/tccs/2012/JulianaCorrêa.pdf>>. Acesso em 02 nov. 2016.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. 5. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2014.

MAUAD, Ana Maria. Através da imagem: fotografia e História Interfaces. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 73-98, nov. 1996.

MAUAD, Ana Maria. O olhar engajado: fotografia contemporânea e as dimensões políticas da cultura visual. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 10, n. 16, p. 33-50, jan.-jun. 2008.

SALGADO, Sebastião. **Da minha terra à Terra**. 1ª ed. São Paulo: Paralela, 2014.

CANUDOS UMA FORMA DE REPRESENTAÇÃO POPULAR CONTRA A MODERNIDADE REPUBLICANA³⁹

Diogo Brito Nascimento
Joseildo Cavalcanti Ferreira

Introdução

A Guerra de Canudos pode ser classificada como um dos principais acontecimentos na história do país chegando ao seu auge nas batalhas que participaram e enfrentaram as tropas do exército brasileiro, sendo resultado do caldeirão de inquietações sócias e políticas causados pela realidade da seca, fome e violência que permitia a vulnerabilidade social. Evidentemente é crucial realizar uma pesquisa sobre Canudos como uma forma de representação social e de resistência contra a república, já que simbolizou para os sertanejos acolhimento e esperança para aquela realidade, sendo possível ganhar reconhecimento popular e aliando-se ao sentimento de pertencimento na defesa da cidadela.

Buscamos nesse artigo analisar qual é a relevância de Canudos como uma forma de representação social contra a república. Tendo como objetivo compreender a conjuntura da proclamação da república e as crises iniciais que favoreceram a alteração do cotidiano dos sertanejos, fomentando a atuação da república oposta aos ideais de Belo Monte. Dialogar com vários autores com a finalidade de fundamentar e caracterizar a RS⁴⁰ e assim podendo produzir uma reflexão com o auxílio de historiadores a respeito da relação entre a RS e o Arraial de Canudos resultando nosso segundo objetivo de pesquisa: a

³⁹ Pesquisa realizada no ano de 2020, como parte do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, defendida para obtenção do título de Especialização em História e Ensino de História pela Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde – AESA. Centro de Ensino Superior de Arcoverde – CESA.

⁴⁰ Sigla para Representação social.

comprovação e caracterização de Canudos como uma representação social de resistência as elites locais e republicanas.

O trabalho foi desenvolvido por meio de uma revisão bibliográfica com pesquisas em artigo e livros tendo a participação de autores que contribuíram para a reflexões sobre o tema dessa pesquisa. O artigo divide-se em três sessões, na primeira realizaremos a conceituação da representação social e uma análise na Proclamação da República, em seguida é apresentado o embate de pensamentos que caracteriza e teoriza a representação social, junto com as análises para demonstração da relação com Canudos. E concluindo com os fatores que sinalizam a resistência que o Arraial de Canudos personificou.

Fundamentos da representação social no Período Republicano.

A República dos Estados Unidos do Brasil teve sua proclamação em um período conturbado levando em consideração as crises políticas, econômicas e sócias, muitas dessas sendo herança do antigo regime, enfraquecendo desde 1880. O império do Brasil perdeu representação dentro das principais alas da sociedade, as grandes oligarquias nacionais não se sentiam mais representadas, seja por causa do senado vitalício ou pelo conselho do estado, instrutoras que engessava a política e não permitia inovações.

A principal perda para monarquia foram a dos comandantes do exército, não se enxergava em posição de apreço com a nobreza, mesmo depois da guerra do Paraguai (1864-1870), a outra questão que favoreceu a decisão do núcleo do exército eram as intervenções do imperador nas nomeações de cargos de oficiais para pessoas com apenas boas relações com a nobreza (NAPOLITANO, 2018). Napolitano afirmou ainda (2018, p. 22).

[...] o exército brasileiro, majoritariamente positivista e republicano, e a Marinha, foco de monarquistas, também foram à guerra, não contra um inimigo externo, mas entre si. A revolta da Armada (1893-1894) foi o momento mais grave dessa tensão política entre as duas Armas nacionais

que teoricamente deveriam estar unidas na defesa da nação. Além de abrigar monarquistas, a Marinha de Guerra se via desprestigiada na política, pelo excessivo protagonismo do exército.

Essa relação de embate entre as duas forças nacionais e bem mais profunda, no caso da marinha que construiu um ideário por trás da batalha do Riachuelo (1865), composta por pessoas ligadas a monarquia. A partir da guerra do Paraguai os integrantes do exército idealizarão o real papel da instituição, que era, o de libertar a nação. E com a contribuição de Napolitano percebemos que existiam uma diferença entre as duas armas nacionais, uma republicana defensora de ideias positivistas e participativas, e a outra se vangloriava de tempos remotos e participativos, buscado reconhecimento e melhores salários. Para Gaspar (2019, p. 295).

[...] o vice-presidente Marechal Floriano Peixoto enfrentou duas graves revoltas, as quais revelaram o clima de tensão dos problemas políticos brasileiros da época e a crise de legitimidade do governo instituído. As revoltas que eclodiram, nesse contexto, foram a Revolução Federalista no Rio Grande do Sul (1893-1895) e a Revolta da Armada no Rio de Janeiro (1893-1894).

O vice Floriano Peixoto assumindo de forma arbitrária a presidência depois que Deodoro da Fonseca (1891) sofreu uma derrota quando a revolta da Armada na sua primeira fase possibilitou a sua queda. O avanço de Floriano ao poder consequentemente agravou os ânimos, resultado na segunda fase da revolta da armada, os marinheiros amotinados nos navios atacaram o litoral criando assim um pânico generalizado. Gaspar afirma que (2019, p. 303) “[...] resistir até as últimas consequências, resultando na retirada, após vários ataques frustrados, da esquadra dos revoltosos que ameaçava bombardear a cidade do Rio [...]”. Não conseguindo êxito nos ataques, os revoltosos decidem unir força com os federalistas na ilha de Desterro. A revolução federalista é consequência da antiga rivalidade entre os partidos que

disputava o poder no Rio-Grande, agravando-se a partir da proclamação da república, em 1893 conseguindo invadir o estado, mas nos anos seguintes às duas revoltas foram caladas por tropas fiéis a Floriano Peixoto. Macedo e Maestri complementam (2011, p. 52).

[...] Rui Barbosa, o primeiro a ocupar o cargo de ministro da Fazenda na República, autorizou a emissão desenfreada de papel-moeda, gerando uma sucessão de especulações e negociatas na compra de títulos e ações, beneficiadas pela grave oscilação cambial. Esse processo ficou conhecido como “encilhamento”.

A economia não estava em seu melhor momento sendo assim condessando ainda mais os problemas da esfera política, fragilizada por causa da crise do encilhamento e a desvalorização da balança comercial. Mas edificação da república continuo tendo seu auge na mudança dos símbolos de forma objetiva e afirmativa na concretização do novo regime (SCHWARCZ; STARLING, 2018).

Esses recortes históricos que acabamos de apresentar é importante para permitir o avanço na pesquisa sobre Canudos, já que são interligados tanto pelo período e representa a atmosfera social do final do século XIX. Existem uma perspectiva relevante para criação do debate do tema abrangente ou seja do Arraial de Canudos, ele é a representação social que iremos apresentar os principais conceitos.

Estes conceitos baseasse na relação social entre indivíduo, teoricamente a representação social e o acúmulo de conhecimento que permiti o estudo da interação do indivíduo e o meio-social mesmo que seja expressamente de forma diferente, utilizando-se as ideologias, representação ou a crença, mas respeitando os fatores decisivos como o material e social levando o indivíduo a ceder às intversões externas ou seja ao meio e a cultura imposta (BERTONI; GALINKIN.2017). Bertoni e Galinkin continuam que (2017, p. 109).

[...] a maneira como o indivíduo organiza internamente suas experiências no meio social; interpessoal – como os processos interpessoais ocorrem em determinada

situação, tendo como foco a dinâmica das relações estabelecidas em um dado momento; intergrupal – são analisadas as diferentes inserções sociais do sujeito em interação, considerando-se como variável independente sua posição ou status social.[...].

O Conceito de interpessoais que Bertoni e Galinkin apresenta a essa pesquisa se torna relevante para que possamos relacionarmos com as relações que cercavam os sertanejos baianos fundadores do arraial de Canudos, ou seja a com vivência é compartilhamento de ideais e até mesmo de crença religiosa, não sendo necessário à validação do meio social, já que o próprio povoamento construiu os ideários culturais.

A representação social de Canudos

A conceituação de Canudos com relação a representação social se faz a partir de Bertoni e Galinkin (2017, pág. 109) “[...] a primeira hipótese postula que os diferentes membros de uma dada população partilham certas crenças comuns a propósito de um determinado objeto social [...]”, percebe a relação entre crenças e determinado objeto social com a construção social que permitiu o surgimento do Arraial de Canudos, já que os integrantes desse movimento compartilhavam da mesma fé no Bom Jesus. Bertoni e Galinkin (2017) falam em um determinado objeto social que no caso dos sertanejos seria o objetivo da construção da cidadela, uma comunidade que atendia os anseios tanto na cultura como no social. Negrão (2001, p. 119) acrescentou que:

[...] Como conceitos abrangentes e genéricos, messianismo e movimento messiânico são necessariamente típico-ideais [...] crença em um salvador, o próprio Deus ou seu emissário, e à expectativa de sua chegada, que porá fim à ordem presente, tida como iníqua ou opressiva, e instaurará uma nova era de virtude e justiça [...].

Negrão (2001) apresenta algumas características dos movimentos messiânicos que abrange e classifica o Arraial de Canudos, e nos ajuda a identificar conceitos da teoria da representação social quando o autor falar em típico-ideais, na realidade dos sertões que normalmente continha a seca, abandono e fome. Propiciando a construção de um ideal de sociedade mais justa sendo complementada pela caracterização do movimento messiânico defendida por Negrão. A partir dessa argumentação percebemos que é aprofundado a ideia de teoria da representação social com Canudos, já que existe uma ligação entre esses dois objetos a partir das relações sociais-culturais com cada indivíduo, afirmando-se em forma de compartilhamento de conceitos religiosos.

A representação social como ideia é encontrada no imaginário do grupo se tornando fundamental, já que por meio desse é constituído o pensar social do grupo. O imaginário é construído a partir da relação com as instituições sociais, ou seja toda a experiência social que tenha a contribuição ou relação com o indivíduo está ligado socialmente a uma rede simbólica sendo que estes símbolos podem ser manifestados na linguagem como nas instituições, tornado possível a conexão entre a representação social e o imaginário do grupo (CARVALHO, 2020). Bertoni e Galinkin acrescentou (2017, p. 103).

[...] para explicar ou se compreender uma representação, é necessário começar com aquela, ou aquelas das quais ela nasceu. Para tanto, é preciso buscar, na história, em que momento está representação torna-se “familiar” para um determinado grupo [...]

Mesmo Canudos não tendo contato com o sebastianismo português, algumas características são semelhantes, as contestações baseava-se na ideologia religiosas e no meio social, caracteriza-se os movimentos messiânicos-milenaristas, com a possível superação dessas atribulações, com a ajuda da religião que constrói um imaginário de superação a partir de uma revelação profética sendo notório a existência

de movimentos messiânicos no Brasil desde a colonização (Negrão,2001). Macedo e Maestri complementam (2011, p. 87).

Belo Monte era um grande arraial, formado por população majoritariamente humilde, acostumada a uma vida simples e frugal. [...] Entretanto, os sertanejos certamente encontravam em Belo Monte a segurança material e espiritual que a despótica sociedade de classe dos sertões brasileiros lhes negava radicalmente.

A contribuição de Negrão, Macedo e Maestri permitem entender a concepção de Bertoni e Galinkin (2017) na questão da representação se tornar familiar para outro grupo relacionando-se com o nosso objeto de pesquisa. O messianismo português ou como ficou conhecido o sebastianismo Influenciou indiretamente o movimento de Canudos, já que desde a colonização do Brasil existiram movimentos com o cunho messiânicos, e algumas características são semelhantes como, a esperança da redenção, o messias que salvará todos da injustiça, os problemas sociais que no caso do sebastianismo foram causados desde a invasão de Napoleão inflamando os ânimos e permitindo o fortalecimento da crença do retorno de Dom Sebastião, e a realidade dos sertanejos atravessando seca, fome e o meio social impróprio de pacificidade. Tornando-se possível a familiarização entre os dois movimentos mesmo sendo separado por distancias temporais, mas que foram relacionados através da cultura popular.

A liderança no movimento de canudos deteve um papel fundamental para a consumação do assentamento do Arraial sendo representada a partir da figura de Antônio Conselheiro o qual peregrinava os quatro cantos dos sertões portava dons carismáticos e da oratória, em suas palavras anunciava tempos melhores abundantes, pacíficos e justos, encontrando-se com as expectativas populares as quais sofreram opressões pelo meio social enxergavam na religião acolhimento e conforto nas palavras de igualdade. Sendo assim Antônio Conselheiro teve êxito no arrebanhamento de centenas de seguidores (Morais,2006). Macedo e Maestri acrescentam (2011, p. 25).

Ser beato ou conselheiro era também uma forma de subsistir, de inserir-se na comunidade, de construir uma vida, de ascender socialmente. Na passagem do século, os membros desse clero laico participavam – direta e indiretamente – da orientação social, política e ideológica da massa sertaneja nordestina. Alguns, como Antônio Maciel, alcançaram um real poder político social.

Esses líderes religiosos eram próximos dos habitantes e trazia palavras de conforto que acalmava a fé e aconselhava a direção social dos sertanejos, foram essas características que permitiram a Antônio Conselheiro a galgar o reconhecimento social e a empatia dos sertanejos tonando-se evidentemente e preocupantemente uma liderança política social, a prova do poder dessa liderança e a própria construção do Arraial de canudos. Morais acrescenta (2006, p. 56)

[...] Milhares de nordestinos abandonaram as fazendas onde moravam e partiram para Canudos. Em pouco tempo, o povoado tinha mais de 20 mil habitantes. Bem mais do que a maioria das cidades do nordeste daquela época. Lá chegando, as pessoas entregavam o que tinham à comunidade. Vinham, simplesmente, em busca de uma vida mais digna, longe da opressão dos coronéis.

A participação de Morais é relevante por representar a importância da cidadela para os sertanejos e para finalizar a conceituação de Canudos como uma representação social, percebemos o fluxo de habitantes que existia no povoado fora da normalidade da região seja pela a necessidade de pertencimento ou refúgio dos jagunços dos coronéis resultando-se em atritos sociais que serão analisados no decorrer dessa pesquisa.

Canudos como uma forma de resistência

Canudos um movimento messiânico forjado no interior do país, ou para ser mais claro no sertão baiano, construindo-se o Arraial com todos os conceitos sociais e religiosos que os mesmos defendiam. A

realidade para os sertanejos era repleta de adversidades, rebanhos eram consumidos pela seca favorecendo a fome, existia a presença das doenças infectocontagiosas que aliada com a fome ceifava a vida no sertão. Carneiro e Menezes (2013, p. 23-24).

O flagelo das secas era algo atormentador, propagando fome e todo tipo de escassez. Grandes contingentes de pessoas migraram na tentativa de escapar de tamanha calamidade. Ocorreu desmedido número de mortes decorrentes da subnutrição. Somam-se a isso as péssimas condições higiênicas que favoreciam a proliferação de diversas doenças infectocontagiosas, submetendo as populações sertanejas a epidemias de cólera, catapora, tifo e varíola.

Era difícil sobreviver no meio natural que aparentava não aceitar a permanência de seres vivos com a exceção dos poucos que se adaptaram ao clima, restando aos populares que habitavam essa região a migrarem para outras localidades e para os que insistiram em ficar os desafios eram grandes, além da fome e da seca tinha a violência rural que era praticada pelos coronéis. Carneiro e Menezes (2013, p. 24).

A esses problemas acresciam as adversidades decorrentes do funcionamento social que era predominante no sertão brasileiro. Mediante o “clientelismo”, o poderio econômico, a utilização da violência física e simbólica, “coronéis” exerciam e concentravam em suas mãos um forte poder político, impondo seus interesses à população local, submetendo-a a condições degradantes, de exploração e controle social.

Esses coronéis que detinham o poder através de relações políticas desde a criação da Guarda Nacional imperial, mas sofreram adaptações para a nova ótica republicana, conseguindo manter o seu poder estruturando-se uma figura de chefia política por intermédio de trocas com as oligarquias, os coronéis prometiam apoio aos candidatos da oligarquia, e a oligarquia dava em troca a manutenção do poder ao

coronel sendo assim envolvendo e conectando as três esferas de poder; municipal, estadual e federal (ARRUDA, 2013).

No sertão até mesmo pela característica geopolítica da região, essas relações políticas eram mais acentuadas já que o distanciamento dos centros urbanos persistia na necessidade aos coronéis por parte dos habitantes da região criando assim a permanência do Fenômeno político-popular da parentela⁴¹. Os sertanejos eram oprimidos pelo sistema social que se baseava no coronelismo e na parentela, sendo financiado pelo o estado que cobrava impostos dos sertanejos sem nenhuma forma de retorno. Alcântara afirma que (1996, p. 14)

O ambiente tenso tomou graves contornos em 1893, quando, já sob os albores da República, Antônio Conselheiro se insurge contra a cobrança de impostos, pretexto suficiente para levá-lo a retomar seu papel de beato itinerante, após incidente público em que, em plena feira, afrontou os poderes locais de Bom Conselho, na Bahia.

O ato de não aceitar a cobrança de imposto é a demonstração da incapacidade do estado de enfatizar o sentimento de pertencimento pelo menos favorecidos, criado assim a lacuna produzida pela própria máquina pública, a qual ofusca a necessidade dos habitantes e permiti o desmando de fazendeiros e coronéis. Para podemos entender a complexidade da falta do pertencimento Macedo e Maestri acrescentam (2011, p. 49).

O advento da república não contou com apoio popular nem despertou qualquer tipo de participação efetiva das camadas sociais subalternizadas. Essa inércia contrastava abertamente com as efusivas medidas adotadas pela a elite militar e civil que, tomando diretamente as rédeas do poder [...].

⁴¹ Esse conceito é oriundo da teoria do Mandonismo tendo seu apogeu na colonização do Brasil caracterizando-se de forma patriarcal permitindo aos senhores de terra a chefiar uma grande extensão de pessoas as quais buscava reconhecimento social e pertencimento (ARRUDA, 2013).

A proclamação da república não teve participação popular durante o processo de mudança de regime apenas a elite assumiu a direção desse processo causando assim a falta de pertencimento, afirmam Macedo e Maestri (2011, p. 47) “[...] interpretou o ato abolicionista como consequência da vontade da família imperial, fortalecendo-se a visão popular do imperador como “pai” dos desvalidos[...].

Percebemos com a colaboração de Macedo e Maestri o fortalecimento dos laços entre a família imperial e os populares, sendo que na perspectiva do império a lei Áurea se tratava apenas de jogadas políticas. Mas na realidade dos menos favorecidos construía-se o pertencimento e o ideário de estado governável para o povo, explicando assim a quebra de realidade que acontece quando a república é instaurada.

Causando assim um choque de mundos, aonde em um lado existia prosperidade e modernização, no outro a decadência social se aliava ao atraso cultivado pela elite dominante. Napolitano acrescenta (2018, p. 23) “[...] a Guerra de Canudos foi o resultado de tensões sociais e políticas causadas pela extrema miséria e exploração do homem do campo como mão de obra barata e massa agregada aos “coronéis” locais.”. Além desse choque de mundos e as tensões sociais que causaram conflitos existiam o preconceito com os sertanejos. Alcântara complementa (1996, p. 16) “[...] a empreitada do Conselheiro integra a extensa galeria de movimentos de insurreição e resistência popular. contra os quais a tradição ensina que prevalece a solução radical da sufocação e do extermínio”.

Canudos resistiu a quatro investidas da república a qual não mediu esforços utilizando-se os aparatos de guerra mais moderno possível, sendo vencido na quarta expedição restando apenas três membros, mostrando-se a ligação entre os participantes e a comunidade popular, evidentemente essa ligação é resultado dos conflitos apresentados por Napolitano (2018) causando a feroz defesa desse Arraial e dos ideais, mas Canudos não conseguiu apresentar o real

motivo da existência daquele povoado, sendo confundido com um movimento restaurador da monarquia.

Considerações finais

Ao fim dessa pesquisa construímos análises históricas de fatores que favoreceram a fundamentação de Canudos como uma forma de representação social e de resistência contra as elites republicanas. Lembrando que quando os sertanejos reunissem para a realização do Arraial de Canudos já existia um clima⁴² de crises e de incerteza com o novo regime podendo ter interferido na atuação das forças republicanas, sendo assim o movimento é utilizado como forma de demonstração do poderio republicano e de afirmação para a elite urbana e rural.

Chegamos à conclusão que Canudos pode ser considerado uma RS já que muitas características teóricas da representação social são semelhantes à do messianismo e se enquadra nas características que fundaram a cidadela, essa discussão encontra-se na 3º seção com a participação de autores como Bertoni e Galinkin⁴³ na sua contribuição nós mostra as peculiaridades que fundamenta a RS, Negrão⁴⁴ apresenta o messianismo e suas singularidades, e o próprio rumo que a pesquisa tomou nessa seção confirma o nosso entendimento, o qual consideramos Canudos como uma representação social.

Esclarecendo-nos a resistência social existente em Canudos a partir dos debates de pensamentos que aconteceram na 4º seção, contribuindo para esses debates os atores, Carneiro, Menezes e Napolitano⁴⁵, apresentaram algumas características e conceitos sociais que fundamentaram a nossa interpretação histórica, aliando-se com as

⁴² Apresentado no recorte histórico da seção 2.

⁴³ Está citando na terceira seção na página três dessa pesquisa: Bertoni e Galinkin (2017, p. 109).

⁴⁴ A contribuição está na terceira seção na página três dessa pesquisa: Negrão (2001, p. 119).

⁴⁵ As participações estão citadas na quarta seção dessa pesquisa :Carneiro e Menezes (2013, p. 24) e Napolitano (2018, p. 23).

presenças de outros teóricos que foram crucial para chegamos a esse entendimento.

Canudos é um universo de possibilidade de escrita, sendo assim esta pesquisa deixa algumas perguntas no ar: Qual foi a participação da imprensa nesse cenário de guerra civil? Quais são as lições que Canudos nos ensina? Qual foi a participação do Arraial de Canudos na História Brasileira?

Referências

ALCÂNTARA, Lúcio. **O beato, o devoto e o soldado**: lembrando Canudos. Senado Federal, Gabinete do Senador Lúcio Alcântara, Brasília. 1996. Disponível em <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/526042>> acesso em 05/06/2020.

ARRUDA. Luiz Gustavo Lima. Apontamentos sobre mandonismo, coronelismo e clientelismo: continuando o debate conceitual. XXVII simpósio nacional de História; Conhecimento histórico e dialogo social, ANPUH. Natal. 2013. Disponível em <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1390337697_ARQUIVO_Apontamentos.pdf> Acesso em 02/08/2020.

BERTONI; Luci Mara, GALINKIN; Ana Lúcia. **Teoria e métodos em representações sociais**. In: MORORÓ, L. P. COUTO, M. E. S., and ASSIS, R. A. M., orgs. Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017, p. Available from: doi: 10.7476/9788574554938.005. Also available in ePUB from. Disponível em <<http://books.scielo.org/id/yjxdq/epub/mororo-9788574554938.epub>> Acesso em 25/07/2020.

CARNEIRO, L. L. V.; BEZERRA DE MENEZES, E. D. **Belo Monte religiosidade e luta no Sertão Semiárido**. 103 f. Dissertação (Mestrado em sociologia). Universidade federal do Ceará (UFC), Fortaleza. 2013. Disponível em < <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7738> > Acesso em 29/07/2020.

CARVALHO, João Eduardo Coin de. Imaginário e representações Sociais. **Revista de Ciências Humanas**. Florianópolis. jan. 2000. ISSN 2178-4582. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/25811/22598>>. Acesso em: 28/07/2020.

GASPAR, Waleska Sheila. **Memórias construídas: a Revolta Federalista e da Armada na correspondência de Santa-Anna Nery a Floriano Peixoto (França-Brasil, 1894). Temporalidades – Revista de História**, edição 31, v. 11, n. 3. 2019. Disponível em <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/download/6146/16210>> Acesso em 06/07/2020.

LEÃO; Maria Beatriz da Costa Baptista de, REZNIK; Luís. **A Guerra de Canudos e a cultura republicana nos jornais da capital federal**. Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de História, 2015. Disponível em<<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=26993@1>> acessado em 20/07/2020.

MACEDO; José Rivair, MAESTRI; Mario. **Belo Monte: uma história da Guerra de Canudos**. 2.ed. São Paulo. 2011.

MORAIS, Norma Moreira de. **Repensando os messianismos de Canudos e Juazeiro**. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, GOIÂNIA, 2006. Disponível em < <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/946>> acessado em 15/07/2020.

NAPOLITANO, Marcos. **História do Brasil República:** da queda da Monarquia ao fim do Estado Novo. 1.ed. São Paulo. 2018.

NEGRÃO, Lísias Nogueira. Revisitando o messianismo no Brasil e profetizando seu futuro. **Rev. Bras. Cie. Soc.**[online]. 2001, vol.16, n.46, p,119-129. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69092001000200006>> Acesso em 26/07/2020.

SCHWARCZ; Lilia Motitz, STARLING; Heloisa Murgel. **Brasil:** uma biografia. São Paulo: Companhia das letras. 2018

ENTRE EMBATES E DICOTOMIAS: A BNCC E O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Felipe Pedro Leite de Aragão

Após 20 anos de atuação no ensino de História em uma escola do campo, deparamo-nos com várias demandas e obstáculos, dentre os quais apontamos como um dos mais significativos o ensino descontextualizado. Fragmentado e pautado no urbano, numa perspectiva de homogeneização de situações que se entrelaçam, mas com especificidades distintas (o urbano e o rural), este paradigma educacional tem contribuído para a subalternização dos sujeitos do campo, quando configura-se como repetidor de demandas outras que não às dos estudantes do campo.

O presente artigo surgiu dessas inquietações e sobre como trazer a cotidianidade dos estudantes do campo ao espaço escolar, tendo esta discussão sido concretizada na Dissertação de Mestrado intitulada “O ensino de História no contexto da educação do campo: experiências, saberes e fazeres das populações do campo no espaço escolar”, defendida no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História, em 2020 na Universidade Federal de Pernambuco. Apresentamos a seguir algumas considerações importantes sobre o ensino de História nas escolas do campo, tendo como centralidade a Base Nacional Comum Curricular, documento norteador para o Ensino Fundamental no Brasil, e propomos reflexões acerca documento e a utilização no contexto das escolas do campo, especificamente no que diz respeito ao ensino de História nesses espaços.

A necessidade de a educação brasileira ser norteadada por uma base comum está tomando corpo. O Artigo 210 da Constituição Federal de 1988, bem como o Artigo 26 da LDB 9394/96 asseguram que a Educação Básica no Brasil deve ter uma Base Nacional Comum, sendo complementada, de acordo com a LDB, pelas especificidades de cada

região, estado, município e escola. Assim, como garantia da ampliação do direito a uma educação pautada na equidade, a Base Nacional Comum Curricular vem para garantir uma educação que, sendo também diversa, tenha por lastro a equiparação de conteúdo a serem discutidos em cada ano na Educação Básica.

A proposta de conteúdos mínimos (ou comuns) vem sendo criticada em decorrência do modelo apresentado, com conteúdos comuns, o desenvolvimento de habilidades e competências, uma formulação que não atenderia às diversas demandas sociais existentes num país continental como Brasil. A diversidade de leituras desse conjunto de conteúdos comuns, ou mínimos, é apontada como uma fraqueza da BNCC, transformando-a num manual ou cânone da educação que não dialogaria com as situações sociais existentes no país. Os diferentes e mesmo divergentes posicionamentos sobre a existência de uma BNCC postulando a existência de uma política curricular comum são enfáticos. Para “(...) os argumentos de quem se posicionou contrariamente à existência de uma Base revela, a nosso ver, o mais completo desconhecimento do cotidiano de uma sala de aula na educação básica, restringindo suas análises nas políticas públicas e/ou no campo institucional/formal” (OLIVEIRA et al. 2018, p. 09),

Havendo nesta questão uma observação a qual não devemos nos furtar, tendo em vista o tempo de docência em uma escola do campo. O que denominamos de “coitadismo pedagógico”, as ações docentes caminhando ora para a ideia que os estudantes não aprendem, ora sobre o pouco conteúdo visto pelos discentes como muito, diante das condições socioeconômicas desses estudantes. A elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular para História desconstrói, mas não elimina, essas barreiras pedagógicas baseadas em preconceitos e na subalternização de sujeitos.

Mesmo como defensores de uma Base Nacional Comum, não esquecemos dos debates acalorados ainda suscitados pelo tema. Talvez menos em relação à necessidade da sua existência e mais sobre o resultado, pois para o bem e para o mal, na atualidade lidamos, na nossa cotidianidade docente, com embates a nosso ver mais ideológicos e por

vezes menos técnico. Surgiram questionamentos desse a primeira versão do documento:

(...) a BNCC era um direito. Fazia parte das políticas de equiparação. Ela deveria garantir direitos básicos de aprendizagem para todos os cidadãos brasileiros. O que nos norteava era a existência de uma sociedade altamente desigual e excludente e a consequente necessidade de garantir condições mínimas de igualdade para potencializar um ensino-aprendizagem menos diferenciador (OLIVEIRA; FREITAS, 2017, p. 06).

Ressaltemos que na defesa da equiparação das condições de ensino-aprendizagem, considerado como dívida histórica do Estado brasileiro junto ao conjunto menos favorecido da sociedade, foram feitas críticas contundentes e pertinentes ao processo que resultou na elaboração final da BNCC. Denunciando a mudança de paradigma no documento, quando este retomou a história linear, eurocêntrica. Uma vez que somos “(...) sujeitos históricos e não apêndices de uma cultura branca” (OLIVEIRA, 2018, p. 07). Ampliando e aprofundando esse debate foi explicitada a importância da vinculação do ensinado na escola com o cotidiano do estudante, tendo por orientação o respeito às identidades e às construções histórico-sociais dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem. Assim, “O ensino-aprendizagem de qualquer conteúdo precisa fazer sentido para o aluno, tem que significar algo que ele conecte com sua vida cotidiana ou que, mesmo reconhecendo sua aplicabilidade teórica, reconheça sua utilidade na vida prática” (OLIVEIRA et al., 2018, p.06).

Discutir a BNCC é refletir sobre a importância de uma educação pautada na garantia de direitos e equidade, tendo como objetivo para os estudantes uma formação cidadã e técnica habilitando para uma intervenção crítica e reflexiva nas situações vivenciadas e, definindo as devidas responsabilidades dos entes federados (União, Estados, Municípios e o Distrito Federal), na implementação e execução. Desconsiderar essa responsabilidade é efetivar uma política de estado mínimo na educação, e nessa perspectiva quando pensarmos no ensino

de História, observarmos que “(...) na ausência de um projeto curricular nacional, são os livros didáticos e os sistemas apostilados (e, portanto, o mercado editorial) que têm estabelecido os programas referentes ao conhecimento histórico escolar” (CAIMI, 2016, p. 86).

Assim, percebemos o interesse das instituições e institutos privados de educação com a elaboração da BNCC. A ausência do Estado evidencia que delegar às instituições privadas de educação, às editoras ou aos representantes de programas escolares as decisões curriculares e pedagógicas, agrava as disparidades entre sistemas de ensino e perpetua dívidas tendo por paradigma a distinção entre escolas e estudantes. Contribuindo para o aprofundamento das desigualdades sociais existentes e resistentes no país, a partir da manutenção de condições desiguais de acesso e investimentos, incidindo diretamente na qualidade e nos resultados da educação pública (CAIMI, 2016).

As discussões, concernentes a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular, ocorreram num contexto de profunda divisão política no país, logo após as eleições presidenciais de 2014, onde as forças políticas derrotadas na eleição presidencial se mobilizaram para buscarem o impedimento do governo reeleito. Os debates para a construção do texto inicial da BNCC aconteceram no âmbito desse processo e das mobilizações a favor e contra o *impeachment*, ocorrido em 2016. Portanto,

O que dizer de um documento que está sendo elaborado em tão difíceis condições? No período de setembro de 2015 a março de 2016, o conjunto da sociedade brasileira teve a oportunidade de se manifestar sobre a primeira versão da BNCC, fruto do árduo trabalho de 12 profissionais, pesquisadores e professores do campo da História e do Ensino da História, representantes de diversas instituições educacionais, associações profissionais, estados e regiões do país (CAIMI, 2016, p.89).

A primeira versão apontava para a superação de um ensino de História linear e eurocêntrico, propondo a pesquisa e a problematização histórica como suportes à construção de um ensino de História dialogando com as situações vivenciadas pelos estudantes, fugindo das aulas expositivas, nas quais o professor detém todo o saber, o que foi suprimido na versão final, em 2017. Com as mudanças no poder ocorridas após o *impeachment* de um governo democraticamente eleito em 2016, ocorreram profundas mudanças no processo de elaboração da BNCC:

O que resultou do amplo debate público, após seis meses de consulta e manifestações em torno do documento preliminar da BNCC no site do Ministério da Educação, não foi a produção de um documento mais rico, aprofundado e diversificado em seus fundamentos basilares, como se esperava. Ao contrário disso, a comissão de doze profissionais que produziu a primeira versão da BNCC História foi dissolvida e em seu lugar constituída nova comissão, integrada predominantemente por profissionais vinculados a uma única Instituição de Ensino Superior, cujas trajetórias de estudos e investigação não se mostram efetivamente vinculadas ao campo do ensino da história. Para além desse fato, o documento apresentado como uma segunda versão não guarda relações de continuidade com a primeira versão, razão pela qual nos faz reconhecer nele um outro documento, com pressupostos e proposições bastante distintos daqueles que orientaram a produção inicial da BNCC História. Trata-se de uma proposta que se refugia nos conteúdos convencionais e canônicos, tomando a cronologia linear como eixo central do discurso histórico, ou seja, desconsidera os postulados, princípios e proposições oriundos da pesquisa acadêmica nacional e estrangeira dos últimos trinta anos, representando um flagrante e lamentável retrocesso (CAIMI, 2016, p. 90-91).

A segunda versão da Base Nacional, elaborada no contexto de uma ruptura democrática diferentemente do primeiro texto, não teve a mobilização e participação dos variados sujeitos: comunidade escolar, pesquisadores, professores e profissionais da História, irá ser erguida

sobre bases conservadoras. E dessa forma, ocorreu o retorno a um ensino de História proposto nos pressupostos da linearidade e do conservadorismo, sendo representativo do posicionamento político e ideológico assumido no Brasil no pós-*impeachment*. A versão final da BNCC para o ensino fundamental apresenta como característica principal ser o documento orientador do ensino e da aprendizagem no Brasil, a partir das denominadas aprendizagens essenciais. Na perspectiva do desenvolvimento de competências e habilidades, diferenciando-as do currículo, chamamos a atenção que além de conteúdos mínimos, o documento foi ampliando o termo aprendizagens essenciais.

Quando observamos a parte de História, os conteúdos ou as aprendizagens mínimas estão distribuídos em unidades temáticas, divididas entre os anos finais do Ensino Fundamental. A distribuição dessas unidades, evidencia a permanência de um paradigma de ensino de História pautado numa cronologia histórica tradicional (CAIMI, 2016; OLIVEIRA et al. 2018). Apesar do texto buscar relacionar o ensino das aprendizagens ao cotidiano dos estudantes, o documento ao seguir uma dinâmica de organização tradicional dos conteúdos, dificulta essa abordagem. Na primeira versão, foi apresentada ao MEC a proposta de um ensino de História que não se pautasse na linearidade tradicional, mas que partisse

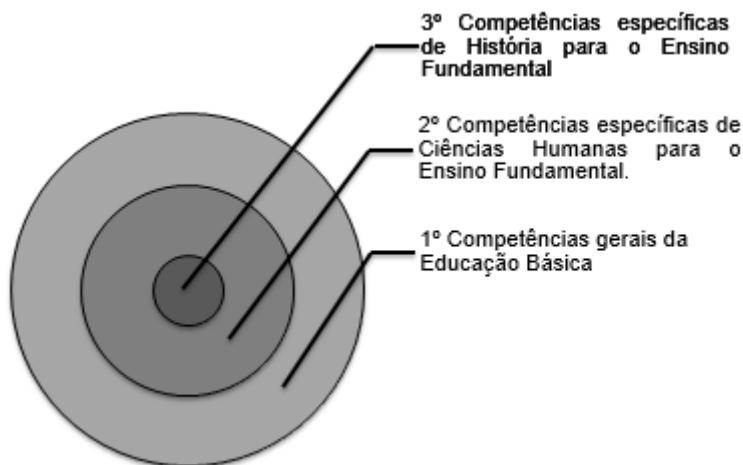
(...) sempre da sociedade brasileira, como nos vemos e nos relacionamos com o mundo, ampliando a problematização dessas relações na medida em que os alunos avançam para o ensino fundamental II e ensino médio. Afinal, trataríamos com um indivíduo que, progressivamente, se reconhece como sujeito histórico, mas conhece também todos os condicionantes de uma [p.58] sociedade repleta de contradições, de interesses globais e de diferentes modos de pensar, agir e sentir (OLIVEIRA et al., 2018, p. 07).

Na BNCC, os quadros das unidades temáticas indicam uma construção das habilidades em que não vemos de forma explícita o cotidiano do estudante como ponto de partida à sua efetivação. Os verbos de ação utilizados não inferem a orientação do documento sobre o vivenciado pelos estudantes seja diretamente relacionada ao conteúdo, tornando-os desvinculados do cotidiano, dificultando uma prática pedagógica que dialogue com essa cotidianidade. Ao definir competências e habilidades, no documento foi explicitado: “Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e sócio emocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, MEC, 2018, p. 08). Nesse ponto, a BNCC dialoga com a proposta de uma educação do campo partindo do cotidiano e retornando ao mesmo, num movimento de reconhecimento de demandas sociais e a sua superação por meio de diálogos entre os conhecimentos sistematizados pela escola e os conhecimentos dos estudantes. Todavia, a estrutura do documento impossibilita esse movimento, pela linearidade dos conteúdos e o trato verbal às competências. As competências não inferem a ação do estudante como participante na construção dos conhecimentos.

Considerando as possibilidades do estudante do campo dialogar e intervir na situação vivenciada, é necessário que as competências sejam ampliadas de forma a cotidianidade do campo atravessá-las, num movimento contínuo de enriquecimento do apresentado na BNCC. Assim, dialogando com o documento propondo estratégias pedagógicas no ensino de História gestadas no ambiente escolar, cuja fonte seja a cotidianidade dos educandos, com vistas à superação das demandas percebidas pelos estudantes por meio do seu olhar sobre as situações sociais vivenciadas.

A BNCC apresenta três níveis de competências, que vão se tornando específicas enquanto o documento avança, mas mantendo a articulação e o diálogo entre os objetivos propostos. Com a organização das competências:

Organograma 1 – Níveis das competências na BNCC para o ensino de História



Fonte: Autor

Isso posto, nos debruçaremos sobre algumas competências dos três níveis apresentados, analisando as formas como dialogamos com a BNCC, bem como para percebermos as possibilidades de discutirmos as especificidades do campo no âmbito do documento, mesmo num quadro de limitações expostas que apresentamos. Sobre as competências gerais da Educação Básica, a BNCC relaciona dez delas, para o desenvolvimento dos estudantes nos aspectos cognitivos, sociais e tecnológicos, como forma de compreensão da realidade e intervenção nela, com foco na identidade e no sentimento de alteridade em relação ao outro e a outros modos de vida e culturas. Onde para entender, explicar e intervir na realidade é fundamental conhecê-la, no entanto, perceberemos algumas dicotomias, discutidas a seguir, em duas dessas competências.

Observemos com atenção a primeira competência:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar

aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, MEC, 2018, p. 09).

Essa competência parte da premissa que os conhecimentos construídos pela humanidade são o lastro para a compreensão da realidade. A competência anuncia a valorização desses conhecimentos, evidenciando a referência aos conhecimentos científicos historicamente aceitos pelas academias, num movimento que desconsidera os conhecimentos construídos na vivência social e cotidianidade dos indivíduos, estes tratados como menores ou inferiores frente à hierarquização dos conhecimentos que lhes é imposta, portanto, invisibilizados. Sendo necessário considerar esse aspecto como inibidor de uma prática pedagógica dialogando e criando elos com as vivências dos estudantes do campo. O que é frontalmente contrário à legislação respaldando a educação do campo, quando esta indica as especificidades do campo como parte do arcabouço de práticas e conteúdo a serem consideradas no fazer pedagógico das escolas do campo.

Superar essa inibição é possível, para tanto, os professores envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem nas escolas do campo devem considerar alguns pontos como fundamentais: 1 – a comunidade escolar deve conhecer a legislação que norteia a educação do campo no Brasil; 2 - os professores devem perceber a escola do campo na sua identidade específica, bem como a dos estudantes atendidos; 3 - cabe aos professores, a partir dos documentos oficiais, demandar no seu planejamento as estratégias de ressignificação dos conteúdos, tendo por suporte as especificidades do campo que pesquisam e seus estudantes. A sexta competência, anuncia

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, MEC, 2018, p. 11).

Nessa competência, encontramos dois aspectos constituintes do universo desta pesquisa, os conhecimentos e as culturas em suas diversidades. Compreendemos que a BNCC ao considerar a existência de uma diversidade de modos e visões de mundo, corrobora para superação de uma História eurocêntrica em suas competências. No entanto, a ação não se concretiza, como citado, nas habilidades que são propostas no âmbito do ensino de História.

Sendo um conjunto de sete, as competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental preconizam a formação e o respeito às identidades dos estudantes, apontando estas como objeto a ser estudado, de modo que os estudantes analisem o mundo a partir das sociedades, culturas e das relações destas com a tecnologia e ciência. Nesse sentido, a terceira competência apresenta: “Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social (BRASIL, MEC, 2018, p. 357).

Observamos que a referida competência tem por ordenamento o reconhecimento das ações humanas, como fomentadoras de modificações sociais e ambientais que moldam a vida e os espaços de atuação social dos sujeitos. Tema de relevância, essa atuação dos sujeitos no seu entorno é alvo das nossas discussões quando defendemos essas atuações como um suporte às aulas de História. Servindo para as escolas do campo, ou de outros nichos sociais, tornar as discussões sobre a realidade em suportes à superação, por parte dos estudantes, dos desafios enfrentados nas situações vivenciadas.

Na quarta competência, vemos a orientação para o mergulho na diversidade das sociedades e culturas, mas partindo do próprio estudante em um movimento do micro ao macro.

E assim:

Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, MEC, 2018, p. 357).

As competências para as Ciências Sociais ao discutirem a diversidade de conhecimentos, pontuam o aspecto fundante de uma prática pedagógica visualizando um diálogo com as vivências dos estudantes. Considerando os conhecimentos dos discentes como fomentadores de um fazer pedagógico perpassado pela significação, para sentido aos aprendizados dos estudantes, somente sendo possível quando estes identificarem aspectos conhecidos naquilo em que aprendem, ou seja, realizando conexões imprescindíveis no processo de ensino e aprendizagem.

A sexta competência específica aponta para o exercício do protagonismo, este sendo compreendido como forma de promoção dos Direitos Humanos e de percepção socioambiental, embasados nos argumentos produzidos no âmbito das Ciências Sociais, de maneira a “(...) negociar e defender ideias e opiniões (...)” (BRASIL, MEC, 2018, p. 357). Para efetivar competência, é necessário que os estudantes aprofundem os conhecimentos sobre a realidade, para atuarem da forma como apontada na competência.

Por fim, às competências específicas de História para o Ensino Fundamental, perfazendo um total de sete, abrangem variados aspectos da formação histórica indicados para o segmento destinado. Esses aspectos estão presentes de forma mais explícita em cinco das competências que fazem parte da BNCC para o ensino de História. Dentre essas competências, destacamos as que dialogam diretamente com a nossa pesquisa.

Iniciemos a discussão pela primeira competência:

Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo (BRASIL, MEC, 2018, p. 402).

A competência em questão remete diretamente ao nosso campo de pesquisa, onde ficou evidente que as estruturas sociais e econômicas das comunidades dos estudantes do campo partícipes e os próprios, vivenciam transformações, mesmo num contexto onde esses aspectos sociais e econômicos são mantidos. Essa percepção é importante no sentido de viabilizar uma compreensão das transformações em diversas sociedades, não sendo diferente no campo. Por vezes, imaginamos um campo estático, limitado temporalmente, onde não ocorrem mudanças, somente permanências eternizadas geração após geração. Mas, os jovens do campo também estão inseridos num mundo tecnológico e almejam usufruir de todas as comodidades relacionadas ao mesmo.

A primeira competência propõe que com base na compreensão das mudanças e permanências ocorridas no contexto da situação social vivenciada, o estudante tenha condições de análise do entorno, com vistas ao enfrentamento das demandas surgidas. Para isso, a percepção sobre si deve ser construída a partir da pesquisa e dos diálogos da escola e das práticas pedagógicas com esses processos. Uma proposta pedagógica utilizando as leituras de mundo realizada pelos estudantes de forma a estar fundamentada na competência em discussão. Esses diálogos com as vivências dos estudantes estão evidenciados nas competências, como observamos mais uma vez. No entanto, nas habilidades, não é uma condição explicitada, partindo estas de uma linearidade que deixa à margem as historicidades locais.

A terceira competência anuncia: “Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a

diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito (BRASIL, MEC, 2018, p. 402). Essa competência, dialoga diretamente com nossa proposta fundamentada no questionamento sobre as vivências sociais como item fundamental de uma prática pedagógica, utilizando da pesquisa como eixo norteador e considerando o entorno da escola como fonte de uma intencionalidade educativa, balizada na contextualização e significação de conhecimento, de modo a possibilitar nos estudantes aprendizagens interagindo com os mesmos suas construções sociais.

Na competência supracitada, vemos a referência à utilização de uma diversidade de mídias e linguagens na busca das interpretações dos contextos históricos. Assim, a utilização da fotografia, produzida pelos estudantes, por meio de aparelhos celulares, a qual denominamos de extensão do olhar, encontra-se fundamentada nessa competência. Utilizar esses olhares de maneira pedagógica no ensino de História, apresentando as impressões dos estudantes, sobre si e o meio, à sala de aula.

Proporcionar as condições para construção da autonomia dos estudantes, na busca de respostas às questões suscitadas em sala, em pleno meio social, apontando para uma prática aberta familiar aos discentes, atribuindo sentidos ao ensinado na escola e contribuindo para o protagonismo estudantil, desde a pesquisa e discussão da situação social até a criação de possibilidades de intervenção, como forma de sedimentar o protagonismo no jovem do campo. Pois, somente defendemos aquilo que conhecemos bem e somos efetivamente participantes.

A quarta competência expressa: “Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, MEC, 2018, p. 402). Propor em tempos de polarização ideológica e de crescente apologia ao ódio contra as diferenças, que os estudantes considerem as distintas visões de mundo, dos diferentes sujeitos, na construção da própria compreensão da situação social, é

imprescindível em momentos como o atravessado. Compreendemos que essa competência democratiza o ensino, com espaço para que olhares cerceados sobre determinado acontecimento histórico ou situação social, contribuindo também com o debate e a formação humana dos estudantes, seja do campo ou da cidade.

A quinta competência alude ao estudo do deslocamento de pessoas e mercadorias, para compreensão como esses movimentos contribuíram e contribuem na formação das diferentes sociedades na contemporaneidade. Para tanto: “Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações” (BRASIL, MEC, 2018, p. 402). A competência fundamentou outra intencionalidade da nossa pesquisa que evidenciou os contextos de produção e consumo, bem como as relações entre o campo e a cidade, demonstrando que nessa aproximação existe a absorção de códigos e elementos mutuamente, numa relação de mão dupla, provocando mudanças e releituras nos dois ambientes.

Ao propormos a pesquisa das realidades econômicas presentes no ambiente escolar das escolas do campo, sinalizamos a importância de um tema fortemente presente em nosso cotidiano, mas de certo ponto negligenciado, sendo pouco evidenciado como um dos pilares fundantes dos modelos de sociedade e os variados aspectos sociais e de consumo que tanto contribuíram e contribuem para as edificações sociais ora existentes.

Na sétima e última competência, temos: “Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais” (BRASIL, MEC, 2018, p. 402). A escolha feita pela fotografia como suporte ao trabalho pedagógico com as especificidades do campo, assim como na terceira competência, dialogam com aspectos importantes apresentados na BNCC. Possibilitando a utilização das tecnologias à disposição dos estudantes do campo, como os celulares, na realização de uma prática pedagógica dialogando com os discentes e com os espaços sociais de modo a serem

também protagonistas nos processos de ensino e aprendizagem por meio da visão da situação social apresentadas em suas pesquisas, é ponto chave para um ensino perpassado pela ressignificação de conteúdos e práticas.

Para que tenhamos o acesso às tecnologias, é necessário que exista a democratização delas, bem como a democratização do conhecimento que produzem, pois do contrário temos a ampliação do abismo social em vigor no Brasil. Nesse ponto, percebemos as dificuldades de acesso às tecnologias, à internet como um ponto nevrálgico das relações nos processos de ensino e aprendizagem. Pensá-lo nos remete à educação como aspecto fomentador da desigualdade social, quando malconduzida, formulada e estruturada para determinado nicho social em detrimento de outros.

Ao nos debruçarmos sobre a legislação respaldando a educação do campo no Brasil, observamos como ocorreu uma construção histórica em quais embates, avanços e, lamentavelmente, retrocessos recentes, estão presentes, norteados as mobilizações para uma educação do campo gratuita e de qualidade. Compreendemos esta legislação como a estrutura legal atendendo aos interesses de milhares de pessoas direta ou indiretamente em relações com o campo e as propostas de educação voltadas à diversidade de realidades no campo brasileiro.

Os estudantes do campo são sujeitos de direito. Essa diretriz está presente no texto constitucional de 1988, na LDB nº 9394/96, nas Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo e no Decreto nº 7352/10, dentre outros aparatos existentes no ordenamento jurídico brasileiro. Nesse universo legal existem garantias ao acesso e à permanência dos estudantes do campo em escolas cujo espaço pedagógico promova diálogos entre as especificidades do campo e o currículo escolar oficial.

Diante do exposto, evidenciamos a existência de um lastro legal balizando uma atuação pedagógica voltada às situações sociais do campo, de maneira que as identidades, modos de vida, dizeres e fazeres sejam utilizados como ferramenta didático-pedagógica. Em um processo de construção do conhecimento aliando os conhecimentos

acadêmicos ao produzido no cotidiano social dos estudantes do campo, promovendo uma rica interação entre esses conhecimentos, tornando o ensino e a aprendizagem mais significativos e com resultados acadêmicos e sociais mais amplos e efetivos.

Reiteramos que embora os diálogos com as competências tenha sido possível para pensar diferentes práticas e perspectivas de ensinar História, a proposição da organização dos conteúdos e o enfoque numa leitura histórica pautada pela linearidade temporal e pela história europeia como centro cultural, político e econômico do mundo, restringe a continuidade de diálogo com esse documento e impulsiona para outras direções.

Na perspectiva da superação do eurocentrismo contido na BNCC e denunciado por pesquisadores aos quais nos associamos, sugerimos que a ação pedagógica dos professores do campo seja pautada por enxertos das várias competências acima mencionadas e pela compreensão de discutir História a partir do olhar do presente problematizando o passado, o mesmo tendo direito, mas como ponto de partida, para questionamentos do tipo: “o quê?”, “por que?”, “como?”, “onde?” e “para quê?”. Esses questionamentos situam-se no universo dos jovens, sendo inquietudes que podemos mobilizar neles, em particular para aqueles e aquelas habitantes no campo, tendo como eixo as especificidades e vivências, para a concretização de um ensino de História respaldando os jovens na compreensão das situações sociais vivenciadas e as intervenções nela.

Referências

ARAGÃO, Felipe Pedro Leite de. **O ensino de História no contexto da educação do campo**: experiências, saberes e fazeres das populações do campo no espaço escolar. Recife: UFPE, 2020 (Dissertação Mestrado em Ensino de História).

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília: 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 20/02/2020.

CAIMI, F.E.; OLIVEIRA, S.R.F. O ensino de história na BNCC: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, n. 4, vol.3, jan/jun. 2016.

OLIVEIRA, Margarida Maria dias de; OLIVEIRA, Itamar Freitas de. **Base Nacional Curricular Comum:** caminhos percorridos, desafios a enfrentar. Disponível em: https://www.academia.edu/40404500/BASE_NACIONAL_CURRICULAR_COMUM_CAMINHOS_PER_CORRIDOS_DESAFIOS_A_ENFRENTAR_2018_. Acesso em: 09/03/2020.

A PRÁTICA DO ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL⁴⁶

Elisama Cristo da Silva
Joseildo Cavalcanti Ferreira

Introdução

Por muitos anos o ensino de História no Brasil apresentou a tecnização da aprendizagem, ou seja, o aprender estava relacionado ao ato de decorar datas, nomes e os grandes feitos, o famoso ‘decoreba’. Contudo, as correntes históricas que surgiram durante o século XIX e XX logo questionaram a visão da História Positivista, fazendo por consequência suas análises permearem dentro das salas de aula possibilitando nas últimas décadas um estudo histórico mais amplo e didático, permitindo ao aluno, portanto cidadão, o desenvolvimento social, cultural, crítico, científico, tornando os sujeitos de hoje, ainda crianças, futuros homens preparados para enfrentar os meios socioculturais e prontos para assumir suas ambições e responsabilidades como adultos. (ONORIO, TREVISIO 2017).

Para Vidotte, (2018) a história é uma das disciplinas em que os professores encontram maiores dificuldades para romper com o ensino tradicional. Ensinar História de forma construtiva e crítica não é nada fácil, pois o educador enfrenta muitas dificuldades no dia a dia em sala de aula. A crise educacional que estamos nos deparando atualmente, em especial nas escolas públicas é motivo de preocupação e intensas discussões no meio acadêmico e principalmente no meio social.

⁴⁶ Pesquisa realizada no ano de 2020, como parte do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, defendida para obtenção do título de Especialização em História e Ensino de História pela Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde – AESA. Centro de Ensino Superior de Arcoverde – CESA.

Vidotte, (2018) em sua pesquisa afirma à transformação dos procedimentos de ensino utilizados nesse campo do conhecimento, que as aulas de história eram baseadas na memorização, e repetição oral de textos escritos. A existência de materiais didáticos era muito rara e a transmissão dos conteúdos ficava unicamente ao professor. O papel da disciplina de história no ensino regular ficou marcado durante quase todo o século XX por um ensino de fatos históricos pontuais e centralizados em personagens e símbolos nacionalistas, algumas vezes com forte caráter de formação ideológica.

Segundo Dorotéo, (2016). A escola hoje não está preparada para lidar com as mudanças sociais, atualmente a escola vive em uma demanda emergencial de desafios dos acontecimentos em toda escala global. No entanto, quais são as dificuldades encontradas na atualidade no ensino de história nos anos finais do ensino fundamental?

O presente artigo busca refletir sobre o processo da prática usada no ensino de história nos anos finais do fundamental, identificar a prática de ensino e as mudanças ocorridas no decorrer dos anos, também a formação dos professores e sua forma de atuação em sala de aula. Esses motivos despertaram o interesse por esse tema, na tentativa de uma melhor reflexão sobre essa prática de ensino.

O trabalho se divide em três partes: na primeira parte destaca-se o processo histórico do ensino de história no Brasil, mencionando sua trajetória no decorrer dos anos. Na segunda trata-se do professor e seu papel no ensino de história, destacando sua metodologia norteadora de ensino e adaptação entre as mudanças do ensino. Na terceira parte ressalta o ensino de história em sua prática atual nos anos finais do fundamental, enfatizando a atual realidade de ensino vivida pelos professores e alunos das escolas brasileiras.

O estudo a ser exposto é uma pesquisa formulada de caráter explicativa e de cunho bibliográfico, onde é feito um estudo aprofundado em cima de diversos conteúdos bibliográficos como fonte de pesquisas, sobre a temática da Prática do Ensino de História nos anos Finais do Ensino Fundamental. Onde se analisa a prática de ensino de história atualmente. Nas quais foram feitas leituras integrais das

produções acadêmicas, pesquisadas no Google acadêmico, identificando suas metodologias e os processos metodológicos, que proporcionou a produção deste artigo.

O processo histórico do ensino de História no Brasil

Segundo Borges e Braga (2007). O contexto da educação essencialmente do Ensino de História, nos meados da década de 1830, quando foi criado o ensino secundário no Brasil a partir da fundação do Colégio Pedro II, no período do Império. Esse ensino viria a ser o laboratório para as experiências educacionais no Brasil, tendo uma ligação direta com o Estado brasileiro já existente entre 1822 e 1889, e a monarquia constitucional parlamentarista como seu sistema político.

O ensino de História caracterizou em dois momentos, iniciando-se na primeira metade do século XIX, com a introdução no currículo escolar. Já o segundo momento ocorreu nas décadas de 30 e 40 do século XX. Os conteúdos selecionados de História do Brasil tinham como referência a produção historiográfica do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB).

Foi a partir de 1860 que a História Nacional apareceu sistematicamente nos currículos, tendo como conteúdos seus heróis e datas históricas. O sentido patriótico das propostas curriculares enfatizava valores e comportamento cívico, como por exemplo, a obediência às leis. No entanto, a criação da Lei 5.692/71 (1970) reformulou o ensino de 1º e 2º graus, os conteúdos de História e Geografia para as séries iniciais que foram substituídas pelos Estudos Sociais que englobavam ainda a Educação Moral e Cívica e os conteúdos de História permaneceram no Segundo Grau. (PCNs, 1998).

Em 1990, surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) produzidos e divulgados pelo Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, nos quais estão indicados os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas para o ensino na Escola Fundamental, nas diferentes áreas de conhecimento.

No entanto os PCNs trabalham com a perspectiva de que a História deve adequar-se ao novo movimento sociocultural, enfatizando o significado da cidadania, compartilhando a ideia de que a história moderna se constituiu pela ampliação dos direitos a serem garantidos (civis, políticos, sociais e culturais). Para tanto, o ensino da história é um processo de transformação contínua e adaptação à realidade dos alunos e da sociedade como um todo. (VIDOTTE, 2018).

Em 1930, Getúlio Vargas, subiu ao poder, ficando nele até meados de 1954, complicando ainda mais o cenário do ensino, nesse meio tempo, surgiram os primeiros cursos superiores de história, que nasciam compactuando com a visão tradicional dos estudos de Jean Piaget (1896-1980) e Lev Vygotsky (1896-1934), contudo, começaram a ser divulgados, trazendo teorias influenciadoras para a Educação no geral, ao considerar as hipóteses prévias das crianças sobre os conteúdos abordados na escola. As aulas puramente expositivas não funcionariam mais e a ideia de que o aprender é decorar começou a mostrar sinais de fragilidade. (BRASIL, 2008).

O fim da ditadura militar e a redemocratização do país, na década de 1980, marcou a retomada do ensino de História como campo específico do saber escolar. Os debates e as discussões dos professores de todos os níveis colocaram novos problemas, e a necessidade da reestruturação dos conteúdos e metodologias objetivava um ensino de história mais crítico, dinâmico, participativo, que superasse a linearidade, o mecanicismo, o factualismo e o ufanismo nacional. Brasil (2008),

A cronologia do ensino de história foi marcada por embates envolvendo reformulações curriculares, projetos que continuavam a defender o currículo humanístico, com ênfase nas disciplinas literárias, tidas como formadoras do espírito. Outros desejavam introduzir um currículo mais científico, mais técnico e prático, adequado à modernização a que se propunha ao país. Tanto no currículo humanístico como no científico a História, entendida como disciplina escolar, mantinha sua importância para a formação da nacionalidade. (BRASIL, 2008).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), o ensino tradicional cedeu lugar a uma perspectiva não linear, articulada e vinculada à realidade do aluno. Mas em diversas escolas essa mudança não ocorreu ficando apenas na teoria, pois poucos professores valorizam a experiência do seu aluno, embora esta devesse ser uma ferramenta norteadora do seu trabalho. Em 2005, entra em vigor a referida Lei nº 11.114/05 que alterou apenas a idade de matrícula, mantendo a exigência de duração mínima do ensino fundamental em **oito** anos letivos. Em 2006 foi criada a Lei nº 11.274, de 7 de fevereiro de 2006, que manteve a idade de matrícula, seis anos, mas ampliou a duração do ensino fundamental para **nove** anos.

E por meio da Lei nº 11.274/06, o art. 32 da LBD, que determinou a obrigatoriedade do ensino fundamental **com duração de nove** anos, devendo dar-se início **aos seis anos** de idade. Ao determinar que a duração do ensino passe para nove anos inicia-se, obrigatoriamente, aos seis anos de idade, o dispositivo passou a vincular esses dois aspectos. A matrícula aos seis anos e a duração de nove anos para o ensino fundamental. Nesse sentido resulta na hipótese de uma vinculação entre esses dois aspectos, os alunos de seis anos de idade devem ser matriculados no ensino fundamental com duração de nove anos.

Seguindo as novas normas de redação dada pela lei de nº 11.274 (2006 p. s/n). Segue suas obrigatoriedades:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I – o *desenvolvimento da capacidade de aprender*, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a *compreensão do ambiente natural e social*, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o *desenvolvimento da capacidade de aprendizagem*, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

V – o *fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca* em que se assenta a vida social.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) as escolas públicas e privadas devem trazer mudanças no Ensino Fundamental tanto para as práticas em sala de aula quanto ao material didático, para a preparação dos docentes e para a gestão das instituições de ensino em todo o país. Em 2019 o documento entrou em vigor para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Segundo a BNCC em 2020 é obrigatório à implementação em todas as escolas brasileiras.

O professor e seu papel no ensino de História.

O ensino de História deve ser instrumento de humanização do homem, levando a perceber como parte de uma sociedade consumista, atrelada mais do que nunca ao capitalismo e suas implicações. O conhecimento histórico adquirido e, ou construído em sala de aula é fundamental para a formação intelectual do aluno o qual, através deste conhecimento, será capaz de desenvolver a compreensão histórica da realidade em que está inserido e nela atuar de forma mais dilacerante e decisiva, tomando para si as decisões que dizem respeito a si mesmo e a sociedade em que vive. Nessa perspectiva, o ensino de História deve ser planejado a partir de metodologias e conteúdos que partem do professor e do aluno como sujeitos da História do seu tempo, capazes de produzirem conhecimento histórico a partir das relações sociais que se estabelecem. (BRASIL, 2008).

Ensinar História no século XXI constitui um desafio para os professores e uma impossibilidade de se ensinar uma história ampla da humanidade. A sociedade brasileira, imersa em contradições

historicamente reafirmadas que se refletem no campo educacional, vive um presente marcado por um intenso avanço tecnológico e com estudantes com dificuldades na leitura e compreensão dos tempos históricos.

O alunado de hoje tem acesso a inúmeras informações que chega até ele através de diferentes mídias, mas informação por si só não significa conhecimento. A informação só se transforma em conhecimento quando organizada, sistematizada. Nesse sentido cabe ao professor fazer a intermediação entre informação e conhecimento, entre mundo real e aos novos tempos, adequando ao alunado os novos desafios da prática atual do ensino de história. É uma tarefa bastante árdua e complexa, entendendo o aluno necessita despertar, olhar o ensino de História como fundamental para estabelecer relações mais justas e conscientes com o mundo em que vive e, finalmente, entender-se como um sujeito de uma sociedade do século XXI. (ALVES, ROSA, 2016).

Vale ressaltar que o ensino de história hoje ainda sofre com esse problema de informação versos conhecimento, para ter um resultado, o trabalho do professor deve ser pautado numa abordagem metodológica voltada para a delimitação e seleção de conteúdos considerados fundamentais para a formação da consciência histórica do aluno e, que o educador deve estabelecer parâmetros claros e objetivos, tendo a preocupação com a problematização dos conteúdos, com a elaboração e/ou reelaboração de conceitos, procurando superar a ideia de História como verdade absoluta, tendo clareza no que está sendo elaborado e ensinado. (DOROTÉIO, 2016).

O professor deve criar situações que estimule o aluno a pensar, analisar e relacionar os aspectos estudados com a realidade que vive essa realização consciente das tarefas de ensino e aprendizagem é uma fonte de convicções, princípios e ações que irão relacionar as práticas educativas dos alunos, propondo situações reais que faça com que o aluno reflita e análise de acordo com sua realidade. O professor também tem o papel de planejar a aula, organizar os conteúdos, programar as atividades, criar condições favoráveis de estudo dentro da sala de aula

e estimular a curiosidade e a criatividade dos alunos. Mais para isso é necessário que haja a interação mútua entre o professor e o aluno, pois não há ensino se os alunos não desenvolverem suas capacidades e habilidades mentais.

Diante de toda a prática de ensino, o professor exerce função primordial no processo de ensino-aprendizagem do conteúdo histórico, pois tem a possibilidade de apresentar as diversas leituras dos acontecimentos que marcaram a história revelando a estes que também são agentes construtores.

Cabe ao professor ensinar os seus alunos a realizar uma leitura crítica de produções de conteúdos históricos, distinguindo contextos, funções, estilos, argumentos, pontos de vista, intencionalidades. Assim, além de as crianças terem a oportunidade de obter e organizar informações diretamente das fontes de informação primárias (construções, utensílios, depoimentos orais, fotografias), podem aprender a obter informações, de modo crítico, em fontes secundárias (textos enciclopédicos, de historiadores, didáticos, documentários históricos), consideradas, também, como obras que necessitam ser localizadas em contextos históricos e analisadas. (BRASIL, PCN, 1998, p.56).

O professor ajuda a sociedade usando o ensino, nesse caso o ensino de História, como instrumento de luta e transformação social, levando os alunos a uma consciência crítica que supere o senso comum para que possam não somente ver os acontecimentos, mas enxergá-los de maneira mais crítica e reflexiva. Onde a História assume um papel, sobretudo político e social, onde precisam encorajar-se social e politicamente, percebendo as possibilidades da ação social e cultural, na luta pela transformação das estruturas opressivas da sociedade brasileira. Por isso é necessário que seus alunos conheçam a sociedade em que vivem.

Hoje o papel do professor de história é mediar os conflitos, orientar a pesquisa e estimular o registro dos fatos, levá-los a questionar o que é real ou não nas informações repassadas, neste contexto o

professor tem a função não apenas educativa, mas cidadã, uma vez que, a história tem como papel central a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e praxes individual e coletiva, como também, assume papel central na condução do conhecimento histórico através de uma prática pedagógica própria dentro das salas de aula elucidando relações histórico-sociais ao mundo do aluno.

Segundo Brasil 2008. Vivemos em uma sociedade rápida, hiper conectada, na qual grandes mudanças sociais e estruturais ocorrem em velocidade acelerada. Tais mudanças eventualmente colidem com o universo da educação, que precisa processar e repensar a maneira como o ensino é realizado.

As Escolas seguem as tendências em seu tempo. Atualmente se vive em uma sociedade dinâmica e rápida que exige novas competências e, para conseguirmos compreendê-las e conviver, o papel da escola é cada vez mais importante. É muitas vezes, o único local de convívio social dos jovens. As salas de aula, hoje, integram pessoas com as mais variadas histórias de vida, históricos familiares, conhecimentos, desejos e sonhos próprios.

Nesse sentido cabe ao professor que lida dia a dia com essa variável junção cultura, compreender essa nova realidade e utilizar seus conhecimentos para potencializar os pontos positivos de suas aulas e proporcionar aos alunos ajuda corrigir seus pontos fracos diante o desenvolvimento educacional quanto social.

As mudanças que ocorreram nas escolas mudaram, também, o papel do professor. No passado, eles eram a principal fonte de conhecimento, os líderes e educadores da vida escolar de seus alunos. Eles eram a autoridade máxima na classe e muitas vezes adotavam o papel de pais. Já atualmente o professor apresenta informação e mostra aos seus alunos como lidar com elas, o professor se torna o líder na sala de aula. (BRASIL, 2008).

É necessário destacar a relação do professor com seus alunos que é fundamental para se ter um resultado educacional positivo, a partir da forma de agir do mestre é que o aprendiz se sentirá mais

receptivo à matéria. A reciprocidade, simpatia e respeito entre professor e aluno proporcionam um trabalho construtivo, em que o educando é tratado como pessoa e não como número. Além do mais, o professor tem que estar sempre aberto às novas experiências, aos sentimentos e aos problemas de seus alunos. É claro que a responsabilidade da aprendizagem está ligada ao aluno, mas essa deve ser facilitada pelo professor (VIDOTTE, 2018).

Como também o professor é o mediador para ensinar a construir o próprio ponto de vista, colaborar para que o aluno construa conceitos e aplique-os nas situações do cotidiano, ensinar a solucionar, relacionar, interpretar as informações sobre o momento estudado para se chegar ao entendimento do mundo, por fim, dar-lhes condições para que possam perceber-se cidadãos detentores de direitos e deveres membros de uma sociedade.

O ensino de História em sua prática atual nos anos finais do Ensino Fundamental.

A partir dos anos de 1980 iniciou as mudanças mais significativas no ensino de história, entretanto, começaram a se desenhar com a influência da Psicologia cognitiva, da Antropologia e da Sociologia que trouxeram, respectivamente, novos conteúdos e outras visões de fatos históricos, que influenciou para a metodologia moderna de ensinar História. Além de ampliar o aspecto de temas escolares, introduzindo, por exemplo, manifestações culturais locais, além de procurar diferentes versões, como também a metodologia moderna se caracteriza pela ênfase na relação entre passado e presente, pelo rompimento linear e pela consulta a fontes de diversas naturezas. (BORGES; BRAGA, 2007).

Estabelecer a correspondência entre passado e presente passou a ser um dos objetivos da disciplina. A metodologia utilizada era a tradicional que tinha como princípio levar os alunos, a saber, datas e fatos na ponta da língua, houve também a influência do historiador prussiano Leopold von Ranke (1795-1886), para ela a história era como

uma sucessão de fatos que não aceitavam interpretação. Ele dizia que pesquisadores e educadores deveriam se manter neutros e se ater a passar os conhecimentos sem discuti-los, usando para isso a exposição cronológica e as avaliações eram provas orais e escritas, com perguntas objetivas e respostas diretas. (ALVES; ROSA, 2016).

Segundo Dorotéo (2016). Hoje não se planeja o estudo histórico sem que o professor apresente diferentes abordagens do mesmo tema, fato ou conceito, isso é uma iniciativa importante para que o aluno perceba que, dependendo da visão e da intenção de quem conta a história, tudo muda. Basta pensar, como entender o processo de formação de um lugar, pode-se vê-lo sob a ótica dos trabalhadores da região e das relações estabelecidas pelos modos de produção, dos que estiveram no poder, dos grupos minoritários que habitam no local ou das manifestações culturais, entre outras possibilidades. Diante disso mostra-se que durante as aulas, é impossível apresentar todas as maneiras de ver a história, mas é fundamental mostrar que ela não é constituída de uma única vertente, e sim, que pode haver várias interpretações.

O alunado de hoje enfrentar maiores desafios, sendo um deles a autonomia do estudante no processo de ensino e aprendizagem. Para os alunos do fundamental representa certa confusão tendo em vista que alguns costumes anteriores deixam de ser adotados. Agora os estudantes precisam lidar com uma maior autonomia e tomada de decisões próprias, além de precisarem se adaptar a intensa rotina de estudos a quantidade de disciplinas aumentou, não há mais a presença de um só professor e os conteúdos, precisa ser estudada com maior antecedência, lidando agora com prazos pré-estabelecidos para atividades e provas.

Contudo se faz necessário destacar aqui a importância do livro didático como ferramentas fundamentais para o desenvolvimento da função docente e discente. Observando o ensino de História na atual a dinâmica da educação escolar, ainda se prioriza o livro didático, que continua sendo o referencial prioritário e básico para estudos, tanto para o aluno quanto como material para o professor.

É necessário enfatizar que o livro didático possui vários sujeitos em seu processo de elaboração e passa pela intervenção de professores e alunos que realizam práticas diferentes de leituras e de trabalho escolar. Os usos que os professores e os alunos fazem do livro didático são variados e podem transformar esse veículo ideológico e fonte de lucro das editoras em instrumento de trabalho mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo. (BRODBECK, 2012, p. 73).

De acordo com o autor é importante observar que o processo de produção dos livros didáticos passa por muitas mãos, tornando-se um instrumento de ideologias e valores, atendendo a várias necessidades que podem não estar claras nem subentendidas. Cabe ao professor superar as limitações de um texto didático quando competente para aquilo que se destina.

O livro didático hoje ainda é o recurso mais utilizado pelos professores, no entanto não seja o único. O acesso ao livro didático é um direito do aluno da educação básica no Brasil, garantido por diversos dispositivos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e vários outros decretos, portarias e resoluções do Ministério da Educação (MEC). Devido a sua presença em praticamente todas as escolas públicas brasileiras, o livro didático ainda é a principal ferramenta utilizada pelo professor no processo de ensino e aprendizagem.

Atualmente o livro é um aliado tanto para o professor quanto para o aluno, mas não deve ser o fator determinante nem do planejamento da escola nem do plano de aula do professor, pelo contrário, o ideal é adaptar o uso conforme a necessidade curricular da escola, da turma e de cada aula. Contudo, o livro didático ainda é muito importante na realidade da educação básica brasileira e sua função vai muito além do que servir apenas como instrumento de ensino, mas é também ferramenta fundamental na formação da cidadania dos estudantes e a base principal de planejamento dos professores.

Houve mudanças significativas nas últimas décadas em relação à prática docente, mas o livro didático persiste como sendo uma muleta para muitos professores, mas o saber não deixou de estar fundamentado no conteúdo, na memorização e na história verdadeira. Assim, é necessário que se tome cuidado para que a escola não trate os alunos como máquinas que guardam e arquivam uma grande quantidade de informação, pois não é a quantidade de informação e sim a qualidade do processo de ensino aprendizagem que importam.

Nessa prática, o professor deve favorecer o acesso a documentos oficiais, além do livro didático, reportagens de jornais e revistas e entre outras fontes. O contato com essa diversidade leva o estudante a ter uma visão ampla e integrada da história. Além de textos, é recomendável que a turma consulte sites confiáveis, assista e, visite museus e entreviste os atores que vivenciaram os acontecimentos estudados. No entanto, tudo com planejamento e registro para que seja possível fazer uma avaliação minuciosa do processo.

Esse deve ser feito de modo que o aluno entenda as transformações no decorrer do tempo, é uma forma de aproximar o conteúdo à vida do aluno, o que era impossível quando o conteúdo era transmitido cronologicamente, esse procedimento passava a ideia de que a história é uma evolução, o que não é verdade. O professor hoje pode explorar as diferentes formas de lidar com a temporalidade estimulando a reflexão, trazendo um resultado que, em vez de decorar informações sem sentido, os jovens são estimulados a analisar o que aprendem e a memorizar conscientemente. (DOROTÉIO, 2016).

Destaca-se que deve fazer parte do dia a dia do professor planejar suas aulas com antecedência, priorizando conteúdos significativos e necessários para a formação histórica do seu aluno, bem como, selecionando metodologias que motivem o aluno para a aprendizagem. E, ainda, deve fazer parte da vida do professor ler, pesquisar, estudar, conhecer os aspectos relevantes do mundo globalizado em que se vive para que possa articular e contextualizar os conteúdos de História trabalhados.

Atualmente o professor pode contar com uso de tecnologias e objetos para despertar o interesse dos alunos, a motivação como parte essencial para uma aula produtiva, e transformar uma metodologia tradicional como as aulas expositivas em algo realmente interessante e prazeroso, fazer a junção às práticas de ensino tradicional a elementos que promovam o desenvolvimento do pensamento crítico reflexivo dos alunos, permitindo através de uma visão real do mundo, detectar os problemas que o assolam e ao mesmo tempo, dotá-los de ferramentas capazes de compreender a realidade histórico-social (OLIVEIRA, 2012)

O trabalho com a disciplina de História no Ensino Fundamental ainda é motivo de preocupação, há queixas e reclamações por parte tanto dos professores, quanto dos alunos. A maior queixa tem sido a falta de interesse, de motivação do aluno pelo aprender conteúdos de História. Do outro lado, os alunos reclamam que História é uma “disciplina chata”, que somente estuda o passado e a disciplina de História não é valorizada pelo aluno como parte importante na sua formação humana e acadêmica, principalmente, se comparada com algumas disciplinas consideradas, por ele, como “mais importantes”. Hoje essa prática é um desafio e tanto para os professores (ALVES, ROSA, 2016).

Para suprir esse desafio é preciso pensar no ensino de História e usar sua prática na integração com a tecnologia, para conciliar o desenvolvimento social, visando à formação histórica do aluno, pois essa máquina não podem ser vistas na concepção tecnicista, na qual se resume a técnica pela técnica, uma vez que o mundo tecnológico de hoje não é uma máquina absurda, que está aí para escravizar a mente. Este mundo precisa ser entendido e interpretado de acordo com as visões extraídas do homem para ler a História (OLIVEIRA, 2012)

Para que se tenha um melhor ensino hoje, é necessário que o professor na sua prática educacional faça a junção do ensino tradicional com as novas tecnologias, usando o que o aluno traz de pré-fácio, com o ensino tradicional e com a nova tecnologia, fazendo a relação com o que o aluno sabe, exemplificando como é no tradicional e destacando

como se faz o ensino na prática atual, através da tecnologia mostrando toda a informação existente no mundo literalmente, esclarecendo que não é mais preciso despendar longos períodos de tempo em busca de uma informação, esta podem ser acessada num abrir e fechar de olhos, basta digitar uma instrução do que quer saber independente da distância a resposta poderá surgir impressa ou falada pelo computador, obtendo assim a instrução instantânea, trazendo melhor resultado no ensino aprendizagem do ensino fundamental para o alunado de hoje.

Considerações finais

O presente trabalho também enfatiza e destaca a obrigatoriedade das leis básicas do ensino e em especial a lei de Nº 11.274/2006 que obriga o ensino fundamental a ser trabalhado em nove anos e menciona as prioridades desse ensino. Ressaltando o papel do professor no ensino e no âmbito escolar é necessário que haja uma reflexão por parte do professor diante da sua prática pedagógica, e assim tornar sua aula de História interessante e atraente para seus alunos. Instigando-os a entender o passado como fator que influencia sobre o presente.

A História cumpre sua função enquanto conhecimento científico, por meio da consciência histórica e para que esta se constitua, é necessária uma formação histórica, que se realiza entre outras instâncias, através da aprendizagem escolar. É com esta perspectiva que se procura dialogar com a construção do saber histórico escolar e o conhecimento histórico científico, valorizando a importância no desenvolvimento do caráter na vida humana.

O Ensino da História deve oferecer ao aluno um estímulo para a compreensão da realidade. Vale ressaltar que o ensino de História ainda tem um longo caminho a percorrer no que diz respeito à História ensinada, trabalhada. Cabe ao professor o papel de responsável pela intermediação entre o aluno e a produção do conhecimento histórico; ao aluno cabe o papel de sujeito do seu próprio conhecimento e do conhecimento histórico.

Destacamos que mesmo com todas as novas tecnologias e meios de ensino aprendizagens, ainda hoje o livro didático é o principal recurso didático, entre docente e discente, é a base principal do desenvolvimento na aprendizagem do aluno e no planejamento das sequências didáticas do professor em sala de aula.

A disciplina de História se apresenta como uma das disciplinas fundamentais no processo de formação dos sujeitos, considerando a necessidade de conhecer os processos históricos de desenvolvimento da sociedade, possibilitando a compreensão do atual cenário. Cabe ao professor de História refletir a respeito dos objetivos dessa disciplina para o Ensino Fundamental e, para isso, ele deve ter claro que a função do professor de História não é somente ensinar os conteúdos de História, mas relacioná-los com a realidade social do aluno e da comunidade em que está inserido.

Refletir sobre o ensino de História é se enveredar por diversos desafios, um deles é a busca por uma reflexão acerca da prática do ensino de história, que no âmbito escolar ainda é desvalorizado nos dias de hoje. Com tudo isso, pode-se dizer que estudar História é de fundamental importância para tornar as crianças cidadãs, mais conscientes e formadores de opiniões e aqui se evidencia as crianças, pois este trabalho priorizou as séries do Ensino Fundamental II.

Referências

ALVES, Carlos J Lapa, ROSA Geder da Rocha: Uma **reflexão sobre o ensino de história**: um estudo de caso do processo de ensino-aprendizagem. Junho, 2016.

BORGES, M. BRAGA, J. **O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental**.Disponível:<http://www.unilestemg.br/revistaonline/volumes/1/.../artigo_09.doc>acesso em 12/07/2020.
BRASIL. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96.

_____. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 11.274/06.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998. V. 1.

BRODBECK, Marta de Souza Lima. **Vivenciando a História:** Metodologia de Ensino de História. Curitiba, 2012.

DOROTÉIO. Patrícia Karla Soares Santos: **Ensinar história nos anos iniciais do Ensino Fundamental:** desafios conceituais e metodológicos. 2016.

OLIVEIRA, Armando Augusto, **Historia & Ensino**, Londrina, v. 18, n.1, 2012.

ONÓRIO Márcio José, TREVISO Vanessa Cristina: A importância do ensino de História no Ensino Fundamental, a partir de uma perspectiva marxista. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** História e Geografia. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1997.

VIDOTTE, P.E. **A Metodologia do Ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental.** Rio Grande do Sul, 2018.

MAÇONARIA E EDUCAÇÃO NAS DÉCADAS INICIAIS DO SÉCULO XX (1900-1922)

Augusto César Acioly Paz Silva

Maçonaria, historiografia e projetos de Educação

A historiografia que trata as relações entre maçonaria e educação sofreu um incremento nos últimos anos, uma vez que alguns estudos surgiram preocupados em fornecer uma perspectiva a respeito de como os maçons, por meio de suas oficinas de trabalho, construíram espaços de auxílio a ações educacionais. Numa realidade em que a instrução pública e primária – principalmente nas décadas iniciais do século XX – ainda carecia de políticas que procurassem ampliá-las, acabou encontrando, no seio de lojas maçônicas, um espaço de difusão.

No clássico estudo de Alexandre Barata (1999) sobre a ação da maçonaria na transição do século XIX ao XX, em que o historiador mineiro procurou compreender a dinâmica de organização maçônica neste período, o mesmo buscou lançar luzes nas estratégias de atuação da maçonaria brasileira. Esta concebia a educação como espaço de desconstrução das visões estereotipadas e negativas com relação a tal instituição e, também, como um campo de disputa intelectual e organizacional sobre a Igreja Católica, que nesse período pós-proclamação da República encontrava-se num processo de rearticulação e ampliação. Semelhante processo pode ser sintetizado por meio da fundação de dioceses, mudanças na formação do clero e recepção de ordens religiosas de outros países. Em várias regiões do Brasil, aliás, muitas dessas mudanças foram responsáveis pelo estabelecimento de centros educacionais.

Numa realidade de ausência de políticas públicas de financiamento mais intensas no campo da educação, muitas escolas surgiram, em várias cidades brasileiras, da ação colaborativa do poder municipal, das classes médias e elites locais e de representantes do

clero, que não deixavam de conceber o espaço educacional enquanto local privilegiado na formação moral e orientação dos segmentos sociais, sejam eles as elites ou classes médias.

Por vezes, esse encontro entre o ideário educacional maçônico e o relacionado à influência da Igreja ou dos seus representantes intelectuais ganhou, em muitos momentos, “ares de polêmica” e forte antagonismo. Nesse sentido, exploraremos tal perspectiva páginas seguintes, quando discutiremos os embates travados a esse respeito nas páginas do *Arquivo Maçônico*.

Um dos momentos em que encontraremos essa imprensa maçônica foi quando ela voltava suas atenções para a atuação educacional comparada à ação da Igreja Católica ou sob a sua influência, a qual tende a compreendê-la a partir de um ideário modernizante, em contraposição ao caráter obscuro e supostamente retrógrado representado pela modelo que se vinculava à Igreja Católica. Tal característica encontrou na historiografia essa dimensão, a qual vem se voltando para a relação entre maçonaria e educação.

Os estudos de Magalhães (2013), Egito (2011) e Amaral (2017) traçam questões que se relacionam diretamente com o papel desempenhado pela maçonaria, apontando ações de maçons no que tange à educação e aos seus projetos concretização. Tais atitudes se materializavam desde o patrocínio de estudantes, fossem eles filhos de maçons falecidos, ou estruturação de espaços escolares noturnos, voltados para grupos sociais ligados ao mundo do trabalho que, por meio dessas ações, poderiam “alimentar a sua alma, através da chama do conhecimento”. Muitos deles compreendiam o processo educacional enquanto meio pelo qual seria possível empreender possibilidades de modernização e desenvolvimento, não somente para os segmentos sociais, que se encontravam privados de acesso à escola, mas também o entendimento do conhecimento como alavanca importante para o desenvolvimento da sociedade e da nação.

Pensar tais aspectos revestia-se de uma perspectiva política que transpunha a compreensão de relacionar, de maneira mais direta, a ligação maçônica a determinado ideário político ou, mesmo, grupo

partidário. Em outras pesquisas, foi possível analisarmos que a maçonaria das décadas iniciais do século XX passaria a ser menos percebida como integrante de um grupo político A ou B, e começou a se identificar com demandas políticas que possuíam um escopo mais progressista, o que não significa dizer que essa tendência fosse hegemônica no seio da maçonaria brasileira. E, como ainda acontece na contemporaneidade, é possível pensar em maçonarias, no plural, e não em maçonaria, no singular (MOREL; SOUZA, 2008; RELA, 2004).

No interior do ambiente maçônico, como já pontuamos, a educação ganhou lugar de destaque, além de espaço de defesa e embate. Sob tal perspectiva procuraremos, no próximo tópico deste capítulo, discutir como tal temática foi abordada nas páginas de um periódico que, na década inicial do século XX, desempenhava a função de apresentar a concepção de alguns corpos maçônicos com relação a debates mobilizadores de segmentos que poderiam, num recorte político, identificarem-se com demandas tidas como “progressistas” e que estavam antenadas com as concepções ilustradas e liberais, advogadas pela maçonaria ao longo da modernidade. (BARATA, 2006).

Educação e Maçonaria nas páginas do *Archivo Maçônico* (1906-1912)

Como já discutimos na seção anterior, a educação assumiu, no interior discurso maçônico, um campo de importância vital, pois, para muitos dos seus intelectuais e figuras que escreviam nos seus periódicos, encontrava-se como referência no processo de construção de um projeto no qual o país e a nação se constituiriam a partir de um modelo social que se relacionava diretamente com o conceito de país/nação desenvolvido. Em muitos dos discursos veiculados, o debate sobre a educação encaminha-se a uma dimensão transversal, que se relaciona com questões como justiça social e combate a intolerâncias.

A preocupação com a questão educacional materializa-se, desta forma, por meio da luta e defesa por um ensino leigo, democratizado e preocupado com a formação da cidadania. O alvo da maçonaria, no que tange à instrução, tem nas décadas iniciais do século XX – período sobre o qual nos debruçamos – uma preocupação prioritária no atendimento às classes menos favorecidas, ou trabalhadoras, que acessavam as iniciativas maçônicas através de classes noturnas ou, mesmo, patrocínio de escolas em locais de escassez. Compartilhando dessa orientação, que ocorria em lojas maçônicas localizadas em outros estados da federação, algumas oficinas pernambucanas esforçaram-se na empreitada de patrocinar ações educacionais com uma concepção assentada em referências sacralizadas pelos debates e ações maçônicas. Estes se comprometiam na difusão e discussão do lugar privilegiado que o ensino laico e público deveria desfrutar em nossa sociedade, contrapondo-se, principalmente, às aspirações dos religiosos do Estado, críticos vorazes a este sistema de ensino, o qual era qualificado, por eles, de “ateu, materialista e libertino” (TRIBUNA, 1906-1915).

Tal conflito inseriu-se no choque entre as posturas liberais e conservadoras. A primeira era representada por segmentos maçônicos, e a segunda, por expoentes da Igreja Católica, que compreendiam o ensino enquanto espaço central na formação de sensibilidades. O campo de combate desses dois grupos, além da política, era a educação, em especial primária, base essencial para formação do “novo homem” almejado pela Maçonaria (BARATA, 1999; MAGALHÃES, 2013; AMARAL, 2017).

Acerca dos embates e ideias produzidos por parte desta inteligência maçônica – que se identificava com uma educação laica e moderna – utilizaremos o Arquivo Maçônico, entendido enquanto espaço privilegiado de socialização provocado pelo debate a respeito do ensino e a maneira como a maçonaria local era articulada a uma discussão nacional. Nesse sentido, é importante observar que um dos temas recorrentes na imprensa maçônica, e que era assunto de intensas discussões entre o período anteriormente citado e a Tribuna Religiosa (órgão oficial da Diocese de Olinda e Recife), era a disputa a respeito

da obrigatoriedade ou não do ensino religioso nas escolas públicas, assunto polêmico que gerava conflitos de interesses entre a Maçonaria e a Igreja. A folha maçônica, baseada em concepções científicas e constitucionais, condenava expressamente as práticas, qualificadas de preconceituosas e “irracionais”, provocadas pelo ensino religioso, que poderiam deixar marcas profundas na formação e atuação dos indivíduos na sociedade (VICENTE, 2015; SILVA, 2007).

Ao procurar demonstrar os supostos malefícios causados pelo ensino religioso, o *Archivo Maçônico* reproduzia, num dos seus artigos, as reflexões promovidas – segundo o periódico maçônico – pelo renomado erudito alemão, da cidade Leipzig, o professor Bremen. Dando publicidade às pesquisas do referido professor, a folha maçônica argumentava que o ensino religioso fazia aflorar um caráter nocivo quando ministrado nas escolas públicas, pois ele desenvolvia um:

- a) [...] ensino dogmático da religião está em perfeita contradição com a ciência e com a cultura da época.
 - b) [...] um entrave à liberdade de consciência do professor, que não pode colocar no terreno da concepção moderna do mundo.
 - c) impede a cooperação tão salutar do lar e da escola. Como os modos de ver modernos penetram cada vez mais profundamente em todas as camadas da população, daí resulta, entre a escola e o lar, uma oposição em consequência da qual os discípulos perdem sua fé na veracidade de seus mestres e a confiança que neles depositam na escola.
 - d) não oferece a menor base suficiente para a formação moral da criança, porque não se coloca senão sob o ponto de vista dogmático e faz pouco caso da vida atual.
- II- A escola deve estar separada da igreja, afim de que possa se desenvolver literalmente e estabelecer a cultura moral da criança sobre bases psicológicas.
- III- O ensino de uma moral independente dos dogmas basear-se-á nas considerações seguintes:
- a) Deve-se ter mais em vista o desenvolvimento da criança do que a matéria a ensinar.
 - b) As matérias d'este ensino serão extraídas do conjunto das literaturas (ARCHIVO MAÇÔNICO, 1906, p. 11-12).

De maneira reiterada, a causa de uma educação desvencilhada de forte influência religiosa esteve na pauta das discussões da maçonaria pernambucana. Os artigos encontrados no *Arquivo Maçônico* possibilitam que localizemos tal preocupação com a formação de um ensino livre das amarras religiosas, assentado na livre discussão de temas e pensamentos. Outro ponto que justificou a preocupação com as influências religiosas no ensino foi proporcionar o cultivo da intolerância, aspecto sempre criticado pela maçonaria como sendo fator de atraso para o estabelecimento de uma sociedade moderna e democrática.

Por parte da maçonaria pernambucana, os argumentos fixados na defesa da não influência religiosa e nos assuntos ligados ao campo educacional baseavam-se no princípio da tolerância religiosa, expressa no sistema republicano brasileiro a partir da Constituição de 1891. Pelo que foi possível observar, os maçons sempre acusavam que os pressupostos contidos nessa lei quase sempre eram infringidos.

Os redatores do *Arquivo Maçônico* assinalavam que a não observância e respeito aos dispositivos da Carta Constitucional ocorriam no Estado de Pernambuco, principalmente na cidade do Recife – segundo alguns dos colaboradores do periódico maçônico –, devido à proliferação na cidade das chamadas escolas paroquiais. Boa parte delas era constituída por intermédio de subvenção estatal, que se materializava na locação de prédios religiosos ou, até mesmo, no financiamento de ações propostas por clérigos que possuíam redes de relação junto ao executivo ou outros poderes do Estado. Tal prática, considerada pelos analistas maçons como ilegais, não era aceita pela constituição em vigor. E, segundo o *Arquivo Maçônico*, esses espaços eram locais onde tinham lugar, na maioria das vezes, as práticas pedagógicas retrógradas mescladas a atos de violência aos alunos.

Um caso dessa relação entre pedagogia e violência, reproduzido pelo periódico maçom, relatava o cotidiano dessas escolas paroquiais. O caso que nos chamou a atenção foi o reproduzido na seção *Á toa*, do *Arquivo Maçônico*, e descrevia o episódio ocorrido na escola paroquial de São José, localizada na cidade do Recife. As personagens da história

eram o padre Augusto Álvaro e uma criança chamada Eduardo, que, segundo informações do periódico maçônico, era filho do tenente coronel honorário do exército Antônio Gracindo de Gusmão Lobo. A denúncia feita ressaltava a atitude do padre em punir a criança com uma série de “vinte e quatro palmatoadas” (ARCHIVO MAÇÔNICO, 1908, p. 42-44).

O autor do artigo chamava a atenção para o caso e solicitava punição para a prática por meio de repreensão por parte do diretor da instrução pública do Estado, que devia fazer cumprir o regimento de ensino. Segundo o regimento, na seção referente a punições de alunos, o autor do artigo observava que não havia referência à prática de punições baseada em violência e tortura na sala de aula, situação que havia sido relatada pelo articulista da seção mencionada. Tal evento, por parte da imprensa católica, servia como exemplo que assegurava a ineficiência de uma educação ministrada por religiosos e que se encontrava, ainda, exercendo práticas medievais, utilizando este termo no seu sentido restrito, e que endossava uma representação de negatividade. As escolas paroquiais, na sua visão, constituíam um regresso ao desenvolvimento de uma educação moderna e civilizada, proposta pela maçonaria.

Destacando histórias de práticas pedagógicas pouco eficientes, é possível localizar no mesmo periódico o relato de mais um conjunto de práticas intolerantes, desta vez numa escola de orientação religiosa na cidade do Recife. A instituição, chamada Colégio Santa Margarida, foi onde uma aluna tinha sido expulsa porque seu pai não permitia a participação dela em certas reuniões religiosas, eventos que não foram muito bem explorados pelo autor do artigo. O redator cobrava, em tom de indignação, um processo de maior fiscalização dos poderes públicos com relação às práticas e punições tomadas por esses colégios, em especial o Santa Margarida, que, apesar de ser privado, não era de ordem religiosa. O autor do artigo defendia, no desfecho do seu texto, que a educação religiosa não devia ser vivenciada, ministrada ou servir de ocupação por parte dos colégios, pois era parte íntima da formação do indivíduo, atribuindo à família a incumbência da sua administração.

Diante dessa concepção, é possível vislumbrarmos o ideário sobre educação, assentado numa perspectiva filosófica moderna (ARCHIVO MAÇÔNICO, 1912, p. 5-6; MAGALHÃES, 2013).

As escolas paroquiais assumiam um papel importante para a Igreja Católica nesse período, pois simbolizavam um contraponto ao ensino público laico, em que a educação religiosa não podia ser ministrada com maior liberdade. Durante as primeiras décadas do século XX, o movimento de escolas paroquiais tomou corpo. Muitas delas se valiam, como destacamos, de subvenções públicas para funcionar, o que veio a ser criticado pelos setores maçônicos. Influenciado por esse espírito de crítica, um artigo do *Arquivo* preocupando-se exclusivamente com realização de uma análise dessas escolas verificava que tais estabelecimentos prestavam-se à difusão do mais forte grau de fanatismo e superstição, preocupando-se em ensinar coisas como a importância do papa, sendo a segunda pessoa depois de Cristo, o papel da Igreja como sustentáculo da verdade e do melhor modelo de governo. O autor do artigo pondera que coisas importantes, como o amor ao próximo, o respeito às leis e à pátria não eram ensinados. O artigo finaliza demonstrando que semelhantes espaços devem ser alvos de crítica, única forma de barrar o fanatismo e a superstição (ARCHIVO MAÇÔNICO, 1907, p. 17-18).

O tema da educação agitava a intelectualidade pernambucana, de modo que é possível observar tal realidade por meio de um ciclo de conferências realizadas pelo maçom Alfredo Freire⁴⁷ no Teatro Santa Isabel. A escolha do Teatro de Santa Isabel como local das conferências realizadas por Alfredo Freire tinha uma forte simbologia, pois esse

⁴⁷ Alfredo Freire (1874-1961), que foi pai do sociólogo Gilberto Freyre, desempenhou várias funções administrativas, como a de delegado, promotor público, juiz e secretário da repartição de segurança do Estado. No campo educacional, atuou nos colégios Americano Batista, Escola Normal Pinto Júnior, além de ter sido professor catedrático de Economia Política na Faculdade de Direito do Recife. Foi iniciado na loja Conciliação na cidade do Recife no ano de 1896 por influência da família Agra, que teve papel fundamental no desenvolvimento da oficina durante as primeiras décadas do século XX.

teatro corporificava um espaço de destaque da cultura pernambucana desde a sua fundação, na segunda metade do século XIX.

As conferências do membro da loja maçônica Conciliação da cidade do Recife, que foram transformadas pelo *Arquivo Maçônico* numa série de artigos, além de fornecer visibilidade a um conhecido educador recifense, destacou a sua identidade maçônica. É possível percebermos, assim, que muitas das discussões propiciadas pelo professo Freire faziam parte das preocupações maçônicas que já foram relatadas no texto. Na sua conferência, ele ocupou-se do tema da escola primária, realizando uma composição que procurava traçar o seu desenvolvimento histórico em Pernambuco e as condições apresentadas por esse ciclo de ensino nos primeiros anos do século XX.

Elaborando uma análise sumária sobre a condição do ensino primário na sociedade brasileira e pernambucana, o autor observava e asseverava aquilo que, para ele, era a única forma possível de desenvolvimento e construção da democracia na nossa sociedade. Dentre os temas analisados, estava a qualificação dos professores e do material didático utilizado, de modo que ele apresentou propostas no sentido de torná-los mais eficientes. Ainda falando da realidade educacional do estado, Alfredo Freire demonstra a falta de compromisso do governo municipal e estadual para com a educação, compondo um quadro do analfabetismo no estado. Baseado em dados de trinta anos antes de 1912, Alfredo chegava a um percentual de mais de 77%, média que, segundo ele, poderia ter se expandido por falta do comprometimento dos poderes públicos com a educação (ARQUIVO MAÇÔNICO, abril a junho de 1912).

Esse conjunto de textos demonstrava as preocupações da maçonaria pernambucana quanto à educação. Na visão de Alfredo Freyre, semelhante questão não poderia ficar única e exclusivamente no campo do discurso, mas no da ação, pois se tornava um ponto importante na construção de um país desenvolvido. A ação proposta pelo autor se efetivava por meio da fundação de escolas e bibliotecas locais de importante significado para a maçonaria. Os maçons acreditavam que, a cada escola e biblioteca abertas, eles estariam

ajudando na difusão e construção de uma sociedade mais desenvolvida, livre de preconceitos e intolerância. Ressaltando o trabalho importante feito pelos maçons brasileiros e sua preocupação com a construção de escolas, Alexandre Mansur Barata informava que:

Para os maçons brasileiros, a manutenção de escolas voltadas, sobretudo para a alfabetização das camadas populares era mais uma tarefa no sentido de elevar o país ao nível do século. Para alcançar a civilização, era preciso difundir as “Luzes”, espalhar o ensino primário. Contudo, também, neste período, a Igreja Católica voltou-se para a prestação de serviços educacionais: a formação de mentes (BARATA, 1999, p. 141).

Guiados por esse espírito de expansão e difusão dos princípios maçônicos, os maçons pernambucanos incentivaram a fundação de escolas e bibliotecas pelas lojas que as pudessem manter, preocupando-se que tal tarefa fosse realizada pelas lojas localizadas nas cidades do interior. Essa também foi uma fase de forte organização da Igreja e do seu clero nos ideais do ultramontanismo e sob a tutela do vaticano. No mesmo sentido, a Maçonaria expandia-se, e sofria um processo interessante na história da ordem à interiorização das suas ações. As lojas maçônicas passavam a ser edificadas também no interior do Brasil. Segundo Alexandre Barata (1999, p. 199), era como se ocorresse, entre Maçonaria e Igreja, uma luta não só pelo inconsciente e sensibilidade das pessoas, mas também pelos espaços territoriais.

As lojas maçônicas no combate as trevas: fundação de escolas e ilustração (1910-1922)

Seguindo esse processo, a maçonaria pernambucana não abandonou a tarefa de “irradiar as luzes” pelo Estado por intermédio da educação primária, mesmo nas lojas do estado que contavam com poucos recursos. A obra da Maçonaria no estado, tendo a difusão da educação e da cultura como campo norteador, teve importância no amadurecimento por parte dos corpos maçônicos do papel que a

educação e a cultura desempenhavam. É possível observar tal realidade com base nas lojas existentes no estado. Das dezenove oficinas maçônicas existentes em Pernambuco no fim da primeira década do século XX, mais precisamente no ano de 1912, cinco delas mantinham bibliotecas franqueadas ao público.

Esse número parecia pequeno para a dimensão organizacional da maçonaria em Pernambuco, mas é importante salientar que, das dezenove, pelo menos nove delas – as que se localizavam na cidade do Recife – compartilhavam do mesmo espaço físico, funcionando muitas vezes num mesmo prédio e em mais de uma oficina, como é o caso, por exemplo, da Segredo e Amor da Ordem, que contava com excelente biblioteca. Além desta, funcionava no mesmo espaço a Philotimia e a Luzeiro da Verdade (ARCHIVO MAÇONICO, 1912, p. 17-27).

A oficina maçônica Segredo e Amor da Ordem não era um caso isolado dessa realidade. Outras lojas, como a Conciliação e Cavaleiros da Cruz, compartilhavam da mesma situação de ver no mesmo endereço funcionar mais de uma oficina. Além das escolas, tema sobre o qual trataremos nesta seção, outro equipamento patrocinado pelas lojas eram as bibliotecas. Demos o exemplo há pouco mencionado a loja Segredo e Amor da Ordem, mas outras lojas pernambucanas patrocinavam a constituição de tal espaço. Uma delas, aliás, chamava a atenção pela estrutura: a da Loja Fraternidade e Progresso, da cidade de Goiana, que contava em 1910 com mais de 6.000 títulos, todos disponíveis à população (ARCHIVO MAÇONICO, 1910, p. 17-18). Outras cidades do interior, por meio de suas lojas – como Obreiros do Norte, em Timbaúba, e Instrução e Beneficência, na cidade de Paudalho –, mantinham franqueadas as portas de suas bibliotecas para a população da cidade e da região. Mesmo os locais que não tivessem vínculos maçônicos junto às escolas as bibliotecas eram espaços importantes, na leitura da intelectualidade maçônica, para propiciar o desenvolvimento do espírito (SILVA, IN: SILVA; FERREIRA, 2019, p. 13-26).

A fundação destes centros de ensino pela maçonaria pernambucana contou pelo que pudemos observar, com duas fases de organização, sob as quais nos ocuparemos: uma primeira, iniciando-se

na primeira década do século XX até o ano de 1912 e a segunda, desta data até o ano 1922. Traçamos este perfil por percebermos o desaparecimento e surgimento de novas escolas sob a guarda da maçonaria do estado. Os dados que dispomos para construir essa segunda fase foram encontrados no *livro do Centenário*, publicação realizada pela maçonaria, no ano de comemoração do Centenário da Independência. (BASTOS; CAJURU, 1922).

Ainda sobre a ação cultural e educativa maçônica realizada pelas lojas, nesse primeiro recorte até 1912, foi verificado que pelo menos três delas patrocinavam escolas primárias, inserindo-se na proposta de desenvolvimento de instrução pública, tantas vezes frisado nos artigos do *Arquivo Maçônico* e que encontrava incentivo na maçonaria brasileira e pernambucana. Uma dimensão possível de ser constatada é que essas escolas localizavam-se principalmente no interior do estado, onde a assistência ao ensino encontrava-se mais deficitária, caso a comparássemos à realidade do Recife. As lojas Fraternidade e Progresso, da cidade de Goiana, Instrução e Beneficência, localizada em Paudalho, e Dever Humanidade, em Caruaru, mantinham, com recursos próprios dos seus obreiros, as despesas das escolas e suas salas abertas ao público que tinha dificuldade de acesso ao ensino.

Pensando tal ação no campo educacional até o ano de 1922, há um gráfico da situação em que se encontrava o patrocínio maçônico para a educação no país. Na parte referente a Pernambuco, o número de escolas mantidas era quatro, perfazendo um total de 270 alunos. Porém, quando passamos do gráfico para o texto escrito, só encontramos citadas três escolas, uma na cidade Limoeiro, mantida pela Loja Frei Caneca, e as outras duas na cidade do Recife, sustentadas, respectivamente, pela Loja Cavaleiros da Cruz e a Restauração Pernambucana, tendo sido fundadas no ano de 1919 e chamadas de Manoel Arão e Saldanha Marinho. A escola da cidade de Limoeiro não trazia a data da fundação e nem a denominação, mas contava com maior número de alunos, chegando a um total de cem (BASTOS; CAJURU, 1922).

Quando consideramos a segunda fase de investimentos da maçonaria pernambucana no campo da educação, uma das possibilidades de análise que se apresenta foi uma mudança no estabelecimento de centros de ensino. Se na primeira fase todas as escolas foram organizadas nas cidades do interior, no segundo momento apenas uma delas localizava-se fora da cidade do Recife. Independentemente de semelhante diagnóstico, a permanência tanto num recorte temporal quanto em outro ajuda-nos a compreender que a educação foi um tema marcante na compreensão política dos maçons brasileiros e pernambucanos. E, em torno deles, esforços foram mobilizados não somente do ponto de vista discursivo, mas, sobretudo, prático, com o estabelecimento de escolas e a difusão da compreensão da educação na qualidade de demanda central para a sociedade brasileira e pernambucana.

Considerações finais

Pensar a Maçonaria nas décadas iniciais do século XX é observar que as demandas e ações desta instituição atravessavam um momento de reordenação. Dentre eles, o mais efetivo foi o que provocou o processo de expansão territorial, com o surgimento de lojas maçônicas em diversas cidades do Brasil, principalmente as do interior, num esforço de reestruturação que visava também construir uma dinâmica diferente da vivenciada no século XIX. Tomava-se, nesse contexto, um conjunto de demandas que já eram defendidas no século XIX – como, por exemplo, a educação – preocupando-se em vincular com o sistema republicano que se iniciava e que trazia, do sistema anterior, vícios que (mesmo sob as contendas provocadas pelos maçons no sentido de construir um ideário republicano mais efetivo) não conseguiram se estabelecer de maneira radical.

Diante de todos esses dilemas, a centralização no tema da educação enquanto elemento que poderia colaborar para a superação das nossas vicissitudes socioculturais apresentou-se como propósito e, ao mesmo tempo, bandeira política, que demonstrava que a maçonaria

permanecia como espaço de discussão e enfrentamentos políticos, os quais tinham como foco a sociedade brasileira e pernambucana.

Referências

Arquivo Maçônico, 1906-1912.

BASTOS, Octavio; CARAJURÚ, Opfato; DIAS, Everardo. **Livro Maçônico do centenário**. Rio de Janeiro, 1922.445p.

AMARAL, Gian Lage do. Os maçons e a modernização educativa no Brasil no período de implantação e consolidação da república. Porto Alegre, **Revista História da Educação**. Vol.21, n.53, set/dez 2017, p.56-71.

AZEVEDO, Celia Marinho. **Maçonaria, anti-racismo e cidadania: uma história de lutas e debates transnacionais**. São Paulo: Annablume, 2010.

AZEVEDO, Cecília. *et al.* **Cultura Política, memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

AZZI, Riolando. **Historia da Igreja no Brasil: ensaio de interpretação a partir do povo: tomo II/3-2: terceira época: 1930-1964**. Petrópolis, Vozes, 2008.

_____. **A Sé Primacial de Salvador: A Igreja Católica na Bahia 1551-2001(Período Imperial e Republicano)**. Petrópolis/Salvador: Vozes/Ucsal. 2001.

BARATA, Alexandre Mansur. **Luzes e sombras: a ação da Maçonaria brasileira (1870-1910)**. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

_____. **Maçonaria, Sociabilidade Ilustrada e Independência do Brasil (1790-1822)**. São Paulo-Juiz de Fora: Annablume-EDUFJF-FAPESP, 2006. 338p.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. (Orgs.). **Novos domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

CARVALHO, José Murilo. **Os bestializados**. 6.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

_____. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

EGITO, Philipe Henrique Teixeira do. **Olhares da Maçonaria sobre Educação no Brasil**. João Pessoa: (Dissertação de Mestrado em Educação UFPB), 2011.

LUSTOSA, Oscar de Figueiredo. **A Igreja Católica no Brasil – República: cem anos de compromisso (1889-1989)**. São Paulo: Edições Paulinas, 1991.

LUCCA, Tania Regina. História dos, nos e por meio dos periódicos. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005, p.111-153.

MAGALHÃES, Fernando da Silva. **Maçonaria e Educação: contribuições para o ideário republicano**. Rio de Janeiro (Tese de Doutorado em Educação UERJ), 2013. 303p.

SILVA, Augusto César Acioly Paz. **Pedreiros do mal: Maçonaria x Igreja Católica em Pernambuco (1900-1912)**. 2007. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

_____. Maçonaria e República em Pernambuco: algumas considerações (1889-1912). In: MACEDO, Helder Alexandre. (Org.). **Capítulos de História do Norte-Nordeste: poder, cultura e sociedade**. Florianópolis; Caruaíba dantas: Bookess Editora; Edição do Autor, 2011, v. 1, p. 3-189.

SILVA, Severino Vicente. **Da Guerra à Neocristandade a Tribuna Religiosa 1917-1919**. Curitiba: Editora Prismas, 2015.

AS MOBILIZAÇÕES DO POVO PIPIPÃ EM DEFESA DE UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA COM UM CURRÍCULO INTERCULTURAL

Luiz Carlos Barbosa de Sá

A contribuição do povo Pipipã na construção da Educação Escolar Indígena em Pernambuco

A Constituição Federal de 1988 foi um histórico divisor de águas com a garantia dos direitos indígenas. Rompendo com a perspectiva da incorporação dos indígenas à chamada comunhão nacional, como previsto desde a Constituição de 1934. Desde esse período todas as constituições diziam que era dever do Estado legislar sobre incorporação dos índios à comunhão nacional, com isso o Estado brasileiro, a legislação e as políticas indigenistas estavam necessariamente vinculadas à perspectiva integracionista. A Constituição Federal de 1988 dedicou um capítulo e três artigos à temática indígena, em específico a garantia de uma Educação Escolar Indígena, bilíngue, intercultural, específica e diferenciada.

A partir dos anos de 1980 o Conselho Indigenista Missionário – Regional Nordeste (CIMI NE), começou a articular e sistematizar práticas alternativas de Educação Escolar Indígena, “baseadas nos princípios da Educação Popular, do respeito à diferença étnico-cultural” (EMIRI; MONSERRAT, 1989. p. 246). Em novembro de 1990 foi realizado o primeiro encontro com índios e missionários do CIMI-NE para discutir “a escola que tinham e a escola que queriam” (CIMI-NE, 1991). O CIMI-NE com apoio do UNICEF assumia as despesas do projeto citado, que consistia na formação de educadores/as indígenas sem experiência para a atuação em escolas alternativas: “Em janeiro de 1991 as/os professoras/es indígenas participaram de um encontro a respeito de métodos de alfabetização. No decorrer deste mesmo ano

ocorreram encontros de preparação até o mês de junho. No mês seguinte as aulas foram iniciadas” (SANTOS, 2004, p. 125).

O Centro de Cultura Luís Freire/CCLF, Organização não Governamental sediada em Olinda-PE, realizou a partir de 1999 até meados dos anos 2000 o PEI/Projeto Escola de Índios, para o apoio e assessoria aos povos indígenas no Estado, e seus sistemas educacionais escolares. De acordo com o pesquisador Cunha Júnior (2016), na época havia poucas escolas nos territórios onde professores não índios, contratados pelos municípios, “demonstravam falta de conhecimento das especificidades, [...] já era possível observar as demandas por escolas nos territórios indígenas” (CUNHA JÚNIOR, 2016, p. 67-68).

No estado de Pernambuco a Educação Escolar Indígena passou por diferentes processos até à estadualização, o principal deles é a questão da concepção de educação do ensino baseada no desafio de colocar em prática um currículo intercultural. Para Espar (2014), nesse processo de mobilizações “a escola também é retomada e ressignificada, transformando-se num espaço de afirmação cultural e identitária” (p. 90). Fruto da ação indigenista que contribuiu para o surgimento de organizações indígenas regionais, as quais viabilizaram a criação de uma rede de articulação entre os povos e uma intensa troca de experiências sobre as mobilizações pelas terras e pela Educação.

As pressões dos povos indígenas e dos aliados indigenistas em Pernambuco culminou, em 1989, na criação do Grupo de Educação Indígena (GREI), dirigido pela Secretaria Estadual de Educação. O grupo denunciava a “precariedade das escolas. Além disso, apesar de parte das professoras dessas escolas serem indígenas, as escolas funcionavam completamente alienadas da cultura onde estavam inseridas” (SANTOS, 2004, p. 95).

Em 1991 foram criados núcleos, conselhos e comitês para tratar da sobre a Educação e os povos indígenas. O NEEI (Núcleo de Educação Escolar Indígena), composto por organizações não-governamentais, o movimento indígena e a Universidade Federal de Pernambuco, substituiu o GREI. No ano de 1994 ocorreu o primeiro

Seminário de Educação Escolar Indígena, onde os índios tiveram a oportunidade de denunciar e apresentar propostas para a Educação.

Deste seminário resultou a elaboração de um documento que foi entregue ao Secretário de Educação do Estado o qual se comprometeu a adotar medidas urgentes para solucionar o problema e ao mesmo tempo desencadear um processo de elaboração da política de educação escolar indígena para o Estado. (CIMI-NE, 1994 apud SANTOS, 2004, p. 100).

A partir das mobilizações indígenas, um novo modelo da Educação Escolar Indígena em Pernambuco passou a ser pauta da FUNAI e da Secretaria Estadual de Educação. A estadualização também entrou nas discussões dos encontros dos professores dos 12 povos indígenas conhecidos na época, insatisfeitos com a condução dos municípios. Então se articularam e organizaram a Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE), que se reuniu pela primeira vez em 1999 no território do povo Xukuru do Ororubá, com a participação das etnias Xukuru do Ororubá, Truká, Pankararu, Kambiwá, Atikum, Kapinawá, Fulni-ô, Tuxá, Pipipã e representantes da Funai, CIMI, Núcleo de Educação Escolar Indígena da UFPE e da UPE.

Entre as denúncias dos povos presentes, destacaram-se: insuficiência do número de escolas nos territórios indígenas, estados físicos dos prédios ultra precários, faltando redes hidráulica, elétrica, mobiliárias e equipamentos em geral; ausência de professores indígenas com capacitação específica; material didático e paradidático em todos os níveis. (BARBALHO, 2007. p. 260).

O povo Pipipã, habitando em Floresta, no Sertão de Pernambuco, participou de todo processo de mobilizações para o reconhecimento da estadualização das escolas indígenas regulamentada, a partir do Decreto Estadual 24628/2002. Entre os nove povos indígenas no estado na época (Fulni-ô, Atikum, Kapinawá, Truká, Kambiwá, Tuxá, Pankararu, Xukuru do Ororubá) a Comissão Estadual de Educação Escolar Indígena, era formada também pelos

“sete representantes dos órgãos internos da Secretaria de Educação de Pernambuco e por nove representantes de cada uma das etnias indígenas no estado” (OLIVEIRA, 2016, p. 40).

As questões apresentadas evidenciam avanços nas normas, graças à articulação de indígenas e indigenistas contra a colonialidade imposta no controle do conhecimento e da subjetividade sociocultural de povos colonizados, algo que reforça o dualismo entre o “primitivo/civilizado” (QUIJANO, 2009). A Educação Escolar Indígena deve legitimar conhecimentos outros que não aparecem no currículo descritivo redutor dos diálogos com os conhecimentos específicos dos povos.

Concepções de interculturalidade no currículo da escola indígena Pipipã

Os Pipipã sobreviventes do massacre da época da colonização viviam nas matas das caatingas do Sertão da Serra Negra, onde não havia Educação Escolar Indígena. “Nosso conhecimento vinha do próprio povo, aprendíamos com a natureza no dia-a-dia e acima de tudo com o tempo que tem grande importância na nossa aprendizagem” (Projeto Político Pedagógico, Escola Joaquim Roseno, 2005, p. 2). Depois de muito tempo, passaram a frequentar escolas formais, mas era o município o responsável por contratar professores não índios para lecionarem nessas escolas.

A primeira a ser construída foi a Escola indígena Tibúrcio Lima, localizada na Aldeia Faveleira, que funcionava desde 1981 sob a administração do município. Em seguida foi inaugurada a Escola Antônio Francisco da Silva, centralizada na Aldeia Caraíba, com o nome de uma liderança guerreira do povo Pipipã. A obra foi concluída em 20 de abril de 1985, no primeiro mandato do Prefeito Afonso Augusto Ferraz. Antes disso não havia grupo escolar. “Os estudantes estudavam em casas de família, as professoras eram leigas, mas eram índias, moravam na aldeia. Depois da construção, a professora Antônia

Xavier passou a ensinar na escola no dia 02 de maio de 1985” (PPP da Escola Antônio Francisco da Silva, 2003, p. 1).

Mas, não demorou muito tempo, depois de alguns anos a Prefeitura de Floresta passou a exigir que os professores do município tivessem o curso de magistério (depois transformado em Normal Médio) para poder lecionar, então, a professora Antônio que continuava ensinando desde a inauguração foi afastada. “Veio outra professora não-índia, Fernanda, que morava em Floresta, depois ela foi embora e vieram a professora Luciana e o professor Ivanildo “(idem, 2003, p. 1).

Insatisfeitos, cerca de dois mil indígenas habitantes em sete aldeias, Travessão do Ouro, Faveleira, Capoeira do Barro, Carafas, Serra Negra, Jiquirí, Caldeirão do Periquito e Barra do Juá, iniciaram uma nova mobilização interna através da organização social coletiva. “Começamos pela associação que foi fundada em cima da Serra Negra no ano de 1999, em volta do pau-ferro, o nome da associação foi escolhido pelas lideranças: Associação Indígena Pau Ferro Grande dos Índios” (Paulo Laurentino, coordenador das escolas Pipipã, agosto/2018). Ocorrendo as primeiras reivindicações por uma educação específica e diferenciada, com a criação da escola Joaquim Roseno dos Santos, na Aldeia Travessão do Ouro, sede do povo Pipipã.

As discussões foram aprofundadas em um encontro realizado em Porto Seguro/BA, simbolicamente onde 500 anos antes a esquadra de Pedro Álvares Cabral aportou para “invadir” o Brasil e iniciar o processo de colonização portuguesa. Na ocasião, um grupo de índios Pipipã teve o primeiro contato com os coordenadores do Projeto Escola de Índios. A partir daí resolveram convidar estes coordenadores afim de realizarem um trabalho de orientação para que o povo Pipipã obtivesse mais informações sobre o tema. Após vários encontros com a comunidade, as lideranças chegaram à conclusão que deveriam “tomar algumas decisões em relação à educação do nosso povo, foi então que resolvemos mudar o quadro de professores não-índios” (Paulo Laurentino, coordenador das escolas Pipipã, agosto/2018).

Procuramos no nosso Povo pessoas capacitadas para assumir o cargo de professor das crianças Pipipã, então juntamente com o nosso Pajé e Cacique visitamos as outras aldeias e encontramos 11 pessoas capazes de assumir uma sala de aula, onde seis pessoas eram da Aldeia Caraíbas e cinco pessoas da Aldeia Travessão do Ouro, resolvemos participar do Projeto Escola de Índio para que no início de 2003 essas pessoas pudessem assumir a sala de aula e que nós, Pipipã, tivéssemos uma educação específica e diferenciada, voltada para nossa realidade para que nossas crianças pudessem ser conhecedoras dos nosso direitos e deveres. (Projeto Político Pedagógico da Escola Antônio Francisco da Silva, 2003, p. 1).

Essa substituição ocorre de forma gradual. Em 2002 a Escola Antônio Francisco da Silva, na Aldeia Caraíba, havia substituído os professores não-índios. Carlos Adriano, nascido no local, foi o primeiro indígena da comunidade a integrar o quadro docente. Lecionou até 2005 quando assumiu a professora Josilda que passou a atuar em dois horários: manhã e tarde. “A Escola sentiu a necessidade de outra professora (da localidade) por ter 30 alunos índios e ser uma aldeia isolada das outras” (*ibidem*, 2003, p. 1). Atualmente a escola conta com duas professoras contratadas, uma merendeira, uma auxiliar de serviços gerais, uma coordenadora pedagógica, que atua também na administração escolar e um porteiro.

Porém, para essa educação própria ser consolidada foi necessário muitas mobilizações e muita resistência. Inicialmente o povo Pipipã não concordava com a condução da Educação Escolar Indígena pelo município de Floresta, que se preocupava apenas nos conhecimentos formais e partiu para o enfrentamento, o que podemos classificar como uma “luta local”. “No início do 2002 toda a comunidade se posicionou em frente da escola Joaquim Roseno dos Santos e os pais foram dizendo aos professores que iam chegando para trabalhar que a partir daquele momento eles não iriam mais ensinar aos seus filhos, “que a escola seria uma escola de índio e para índio,

confrontando o município e rompendo os laços com este” (Cacique Valdemir Lisboa, agosto/2017).

Naquele momento iniciava a construção de um currículo específico para o povo Pipipã. Para Moreira (2008), afirmar a historicidade não significa negar o seu papel crucial e estratégico no processo de ensino de aprendizagem em uma perspectiva emancipatória. “Esse reconhecimento abre a possibilidade de trazer para o debate acerca dos discursos sobre currículo, conhecimento e cultura, o papel desempenhado pelas condições onde eles são formulados” (p. 119). Apesar da superioridade imposta pela ciência moderna, a mobilizações dos indígenas no município de Floresta, para reaver territórios e culturas usurpadas, representa a conquista do paradigma da regulação/emancipação presente no pensamento pós-abissal que representa a chamada luta de classes, ou raças, subalternas por justiça social (SANTOS, 2010, p. 29).

Uma mobilização isolada que perpassou a coletiva, considerando que o povo Pipipã quando participou da primeira reunião da Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (Copipe) em 1999⁴⁸, questionou a ausência de professores indígenas com capacitação específica. Em 2000, no terceiro encontro da Copipe, reivindicou com as demais etnias a estadualização da Educação Escolar Indígena em Pernambuco. No ano seguinte, construiu entre os demais 11 povos os primeiros calendários étnicos, pensados a partir de um currículo cultural e diferenciado. Em 2003 “há um consenso entre os membros da Copipe em optar pela estadualização, ao invés da municipalização, pois entre outras coisas, eliminaria muitos padrões (Prefeituras)”. (BARBALHO, 2007. p. 264).

⁴⁸ Em novembro de 1999 foi formada a Copipe representada por 27 indígenas, sendo três integrantes de cada um dos nove povos indígenas em Pernambuco, dois professores e uma liderança. Na ocasião ocorreu o primeiro encontro na Aldeia Pé de Serra no território do povo Xukuru do Ororubá, desde então ocorrem cerca de dois encontros por ano realizados alternadamente nos territórios de todos os povos indígenas no estado. O objetivo é identificar os problemas educacionais comuns a todos os povos promover discussões coletivas para solucioná-los.

O ano de 2003 representou um marco para o povo Pipipã, além da aprovação da estadualização da Educação Escolar Indígena, no mesmo ano houve o reconhecimento oficial do povo pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI. Diante do protagonismo, o nono encontro da Copipe aconteceu na Aldeia Travessão do Ouro (sede), onde os anfitriões discutiram com as demais etnias que o processo histórico não poderia acontecer à revelia, sem intervenção dos educadores, que “embora os índios lutem por autonomia, compreendem que a educação hoje executada está subordinada a um sistema, então não se tem total autonomia”, (BARBALHO, 2007. p. 266).

Ficando evidente que as conquistas até então não cessaram as demais bandeiras de mobilizações que encontram na educação uma forte aliada. Na atualidade, o tema demarcação está presente de forma interdisciplinar nas mais variadas disciplinas, já a organização de mulheres do povo Pipipã tem a finalidade de reivindicar os direitos de igualdade diante da sociedade machista. O Toré, a Jurema e o Aricuri têm o objetivo de “resgatar jovens e adolescentes, trazendo para o ritual e a escola, desenvolvendo trabalhos comunitários no povo, diminuindo as más influências que atuam dentro e fora da aldeia” (PPP, Escola Joaquim Rosendo, 2013, p. 02).

O processo de construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) começou no início dos anos 2000 e concluído em 2013. O PPP para a Educação de Jovens e Adultos/EJA só foi normatizado pela Secretaria Estadual de Educação em 2017. Na terra indígena Pipipã atualmente existem quatro escolas: Joaquim Rosendo dos Santos, Antônio Francisco da Silva, Tibúrcio Lima e Menino Jesus, regularizadas recentemente na categoria Escola Estadual Indígena. A publicação no Diário Oficial do Estado ocorreu em 31/07/2018.

A formação docente específica como principal desafio para a consolidação do currículo intercultural Pipipã

Os professores indígenas das escolas Pipipã participam de formações continuadas ministradas nas próprias aldeias por dois técnicos da Gerência Regional de Educação de Floresta. Quando perguntado se a formação continuada atende as necessidades do professor indígena, o coordenador das escolas do povo Pipipã afirmou que “Boa parte das formações não atendem na totalidade as necessidades, mas contribuem de alguma forma” (Paulo Laurentino, agosto de 2018).

Em um dos questionários que aplicamos na pesquisa, uma professora do povo respondeu que essa formação continuada vem em forma de “caixinhas” prontas compostas de conhecimentos oficiais: “a legislação elaborada em contexto estadual e nacional, mais atrapalha que contribui para a nossa prática como professor indígena. É necessário muita conversa e luta dos representantes para aceitação do currículo diferenciado” (Professor 1, agosto de 2018). Um problema que não é específico do povo Pipipã, como evidenciado no desabafo de uma liderança indígena da Articulação dos Povos do Nordeste, Espírito Santo e Minas Gerais⁴⁹.

A interculturalidade dos conhecimentos parece ser entendida apenas como a introdução de alguns no contexto universal da educação padrão, algo que representa a negação da pluralidade dos conhecimentos docentes, da teoria aliada com a prática, da troca de conhecimentos empíricos e teóricos. De acordo com Tardif (2000), os conhecimentos que servem de base para o ensino, não se limitam a conteúdos bem circunscritos, ou prescritos, que dependeriam de um

⁴⁹ Relato de liderança da APOINME: “Uma coisa é falar das condições do professor realizar seu trabalho [...] outra é oferecer com continuidade, uma formação que leve a professora aprimorar cada vez mais seu trabalho de acordo com os interesses do seu povo. Aí já abrimos espaço para outra briga. Educação com autonomia”. (Citado por BARBALHO, 2007)

conhecimento especializado, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade.

Ainda segundo Zeichner (1993), os programas de formação continuada têm fraca intervenção na formação para a diversidade como idealizam os bons professores e formadores para aperfeiçoar a formação no intuito de ensinar alunos oriundos de minorias étnicas e linguísticas e o que acontece na prática. Eis as estratégias apontadas pela mesma:

- a) expectativas elevadas com relação ao desempenho do aluno – trabalhar a autoestima dos alunos incentivando a serem bem-sucedidos e acreditar nisso, fazendo-os progredir nos estudos por meio de uma dedicação no desenvolvimento social, psicológico e escolar.
- b) criar uma ponte entre a cultura da casa e a escola– conhecer o aluno, sua inserção cultural;
- c) aprimorar o saber dos professores (devem possuir conhecimentos socioculturais gerais sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente, sobre a maneira como as circunstâncias sócio econômicas, a língua e a cultura modelam o desempenho e o sucesso escolar, dentre outras);
- d) conhecer várias estratégias de ensino. O autor descreve abordagens alternativas da formação de professores prospectivos para o ensino de alunos oriundos de minorias étnicas e linguísticas – biografia, mudança de atitudes, o saber cultural, estratégias de ensino, entre outras.
- e) realizar procedimentos variados de avaliação, superando resultados simplistas, compreendendo o desempenho dos estudantes de contextos etnoculturalmente diferenciados.

A primeira oportunidade dos professores Pipipã realizarem um curso superior específico surgiu em 2013, quando iniciou a segunda turma da Licenciatura Intercultural Indígena, no Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA), em Caruaru. O curso foi criado no governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, através do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind), o qual liberou recursos para 16 Instituições de Educação Superior (IES), incluindo a Universidade Federal de Pernambuco no Centro Acadêmico

do Agreste (UFPE/CAA). Até agora oito professores de todas escolas do povo Pipipã cursaram a formação intercultural indígena.

Durante o curso traçaram o perfil do professor da escola Pipipã. Como forma de contribuir com o trabalho de autoria do povo, citaremos alguns trechos presentes em relatórios, artigos e TCC's, produzidos pelos discentes na Licenciatura Intercultural Indígena e que tenham vinculações com nosso estudo. Os relatos representam as vivências destes como docentes nas escolas Pipipã, como referência de como os princípios decoloniais se materializam.

Para a professora Jéssica Alves de Lima, atuando na Escola Menino Jesus, o professor Pipipã não deve perder a essência indígena depois de formado, “deve ter primeiro a formação tradicional do povo sobre a história, lutas, tradições e também uma licenciatura para fortalecer o repasse para os estudantes dos conhecimentos próprios e outros para que possam se auto afirmar enquanto povo Pipipã diante da sociedade”.⁵⁰

Em um artigo de Willianny Alves, ressaltou que o educador Pipipã deve considerar a produção do conhecimento do educando, as dinâmicas e suas especificidades históricas e culturais “descartando a reprodução do conhecimento imposto pelos currículos que não considera a interculturalidade da educação diferenciada” (ALVES, 2018, p. 8).

O licenciando Ariston Cláudio evidenciou também que muito além da formação, o docente precisa está adequado ao perfil de educador solicitado dentro da educação do povo Pipipã. “Os mais velhos fazem a formação dos professores e os docentes introduzem, aprofundam e consolidam esses conhecimentos dentro da diversidade

⁵⁰ Relatório de estágio supervisionado III: Formação do Professor Indígena. Licenciatura Intercultural Indígena. Centro Acadêmico do Agreste – CAA/UFPE, 2017, p.10.

cultural Pipipã. Sejam histórias, toantes, território, sagrado, espiritual, cultural, dentro e fora da sala de aula”⁵¹.

O estudo de Wilma Clemin da Silva reforçou que a função do professor indígena não é apenas repassar os conhecimentos tradicionais do povo, o professor Pipipã deve participar dos movimentos, dentro ou fora do território, dos rituais existentes no povo e das formações continuadas. “Primeiro tem que ser indígena, morar na aldeia, respeitar as lideranças e a comunidade em geral, a cultura, tradição e religiosidade do povo, participar das reuniões, ter uma formação inicial e respeitar todas as leis que regem a educação escolar indígena Pipipã”⁵².

Para os professores de profissão, a experiência no campo de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar, segundo Tardif, a partir de conhecimentos sociais partilhados,

(...) conhecimentos esses que possuem em comum com os alunos enquanto membros de um mesmo mundo social, pelo menos no âmbito da sala de aula. Nesse mesmo sentido, sua integração e sua participação na vida cotidiana da escola e dos colegas de trabalho colocam igualmente em jogo conhecimentos e maneiras de ser coletivos, assim como diversos conhecimento do trabalho partilhado entre os pares, notadamente a respeito dos alunos e dos pais, mas também no que se refere a atividades pedagógicas, material didático, programas de ensino etc. (TARDIF, 2000, p. 213).

Mais um desafio vinculado ao corpo docente para a consolidação da educação diferenciada surgiu durante o ritual do “Aricuri” em 2019: a ausência de cerca de três professores convertidos recentemente às religiões evangélicas. Lembrando que na tradição

⁵¹ Relatório de estágio supervisionado: Perfil do Professor Indígena Pipipã. Licenciatura Intercultural Indígena. Centro Acadêmico do Agreste – CAA/UFPE, 2017, p.14.

⁵² Relatório de estágio supervisionado: Perfil do Professor Indígena Pipipã. Licenciatura Intercultural Indígena. Centro Acadêmico do Agreste – CAA/UFPE, 2017, p. 09.

Pipipã, o “Aricuri” é o espaço de maior importância para a construção da Educação Escolar Indígena. É o espaço de autoafirmação e aprendizagem, onde os estudantes conversam com professores e lideranças que repassam os conhecimentos tradicionais no espaço sagrado.

Observamos que o ritual representa uma oportunidade dos jovens e crianças ouvirem coletivamente o Pajé, a maior liderança espiritual, das curas e das expressões socioculturais. Logo no início do “Aricuri”, dezenas de crianças se reúnem para ouvirem e observarem com olhinhos atentos aos ensinamentos narrados pelo principal detentor dos conhecimentos Pipipã:

Somos a flor dessa terra e vocês são os passarinhos, que aproveitam o mel, que é a educação na tradição indígena Pipipã, somos um povo sofrido, mas somos resistentes, vamos mostrar que somos um Pipipã de verdade que sabe lutar, vamos acertar nessa pisada direitinho (Pajé Espedito Rosendo, outubro/2019).

Durante o período, os professores indígenas são orientados a focar nos ensinamentos das vivências do povo, em todos aspectos da crença, da tradição e da prática ritualística. Ao perceber a situação o Pajé Espedito Rosendo desabafou:

Os livros não traz nossa história, cabe ao professor indígena fazer isso, o que tá faltando em alguns dos nosso professor é ele fazer o papel dele, nós tem 33 professor, mas tem uns dez que não tão aqui no ritual do Aricuri e tem mais de um ano que não vi eles num trabalho de índio. A nossa cultura tá acabada, tenho certeza que não é só Pipipã, porque os professor tem obrigação de ensinar as crianças de forma diferenciada, numa aula de educação física não é jogar bola mas dançar o toré, se não quiser ir, falta nele. Tem que o professor partir na frente pra eles seguir. Já ouvi reclamação, vou ajuntar a comunidade para ter uma posição, professor indígena tem que fazer o papel dele dentro da escola, guerreiro formando guerreiro, porque senão a gente tinha deixado o branco que tem vontade

de ser, mas não é. (Pajé Espedito Rosendo, outubro/2019).

O currículo intercultural Pipipã também abrange os conteúdos prescritos pelo governo, atualmente a maior preocupação é com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sendo assim, o professor indígena deve estar preparado para atuar em um espaço formativo de tensões constantes ao confrontar o abismo entre o prescrito e o praticado. Tratando do currículo intercultural que deve estar refletido epistemologicamente na realidade dos educandos, jovens que muitas vezes são vistos de forma estereotipada pela sociedade ao redor.

Atualmente um índio com pele negra ou galego, enfrenta preconceitos fenotípicos pela cor da pele ou dos olhos, no entanto, é preciso compreender que resultados dos processos socioculturais da colonização. Uma ferida colonial difícil de ser “sarada”, mas pelo menos se faz necessária uma resposta epistêmica dos grupos subalternizados ao projeto eurocêntrico da Modernidade. No passado os indígenas vivenciaram um processo de assimilação em nome da comunhão nacional, mas com falsa ideia de “civilização” mudaram, inclusive na criticidade.

Referências

ALVES, Williany. **A valorização da “língua materna” e dos conhecimentos tradicionais do povo nas escolas Pipipã.** (Licenciatura Intercultural Indígena), Centro Acadêmico do Agreste – CAA/UFPE, 2018.

BARBALHO, José Ivamilson Silva. **Saberes da prática: tempo, espaço e sujeitos da formação escolar entre professores/as indígenas do Estado de Pernambuco.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. CE, Recife, 2007.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2018. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, Senado, 1998. Disponível em <<http://www.alep.pr.gov.br/system/files/corpo/Con1988br.pdf>>

CIMI - CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Relatório Anual do Setor de Educação do CIMI Nordeste – 1994**. Recife, 1995.

_____. Encontro de Avaliação do Setor de Educação com os Monitores. Garanhuns, 1991.

CUNHA JÚNIOR, José Lopes da. **Educação Escolar Indígena em Pernambuco: interculturalidade, retomadas e sujeitos indígenas**. Dissertação. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Rural de Pernambuco / Fundação Joaquim Nabuco. Departamento de Educação da UFRPE, Recife, 2016.

EMIRI, Loretta, MONSERRAT, Ruth (Orgs.). **A conquista da escrita: encontros de educação indígena**. São Paulo: Iluminuras; Operação Anchieta, 1989.

ESPAR, Vitória Tereza da Hora. **Processo de estadualização da Educação Escolar Indígena e desafios para um currículo intercultural**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

OLIVEIRA, J. Pacheco de. **As mortes do indígena no Império do Brasil: o indianismo, a formação da nacionalidade e seus esquecimentos**. 2016. Disponível em: http://www.jpooantropologia.com/pdfs/CL_PT_2009_01.pdf.

PERNAMBUCO. **Decreto nº 27.854. Regimento Escolar Unificado: Escolas Estaduais Indígenas Pipipã**, 25 de abril de 2005 – DOU 26/04/2005.

_____. **Decreto nº 24.628 sobre a estadualização do ensino indígena, no âmbito da educação básica, no sistema de ensino do Estado de Pernambuco**. 12 de agosto de 2002.

_____. **Projeto Político Pedagógico do Povo Pipipã**, Secretaria de Educação do Estado, 2013.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina/CES, 2009, p. 73-117; 84-130.

SANTOS, Claudio Eduardo Felix dos. **Uma escola para “formar guerreiros”**: professores e professoras indígenas e a Educação Escolar Indígena em Pernambuco. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Federal de Pernambuco (UFPE), Recife. 2004.

TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, Dezembro/2000. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

CIGANOS EM ALTINHO-PE: IDENTIDADES ENTRE NÔMADES E RESIDÊNCIAS FIXAS

Bruno Eduardo Souza Oliveira
Benedito Bráulio Pinheiro Gomes
Eriwelton Antonio de Holanda
Maria Nathália Costa Barros
Everaldo Fernandes da Silva

Introdução

No atual cenário nacional temos acompanhado um vertiginoso recrudescimento da política centralizadora de Brasília, da economia confessadamente neoliberal, com significativas bandeiras da privatização das estatais. Segue, nesse diapasão, a organização das bancadas parlamentares conservadoras em defesa de uma visão conservadora sobre a família nuclear, do agronegócio e dos ideários do Estado mínimo.

Acrescentam-se a esta lista de retrocesso dos direitos sociais, os intentos da “Escola Sem Partido”, com sua agenda de negação das questões da ordem do dia, tais como: a crescente estatística de mortalidade de jovens negros nas periferias dos grandes centros urbanos, de violência contra as mulheres e camponeses, de práticas acintosas aos travestis, de descon siderações às demarcações das terras indígenas e à cidadania das populações ciganas. Neste proscênio desconcertante, visualizamos sinais de resistência política e identitária de um povo cigano no interior de Pernambuco, cuja presença teimosa tem provocado reflexões desafiadoras a um grupo de licenciandos/a em Física da Universidade Federal de Pernambuco/Campus Caruaru.

Este texto inicia situando o/a leitor/a nas bases teóricas que fundamentam as leituras interpretativas dos embates históricos que os ciganos têm enfrentado e resistido. São chamados os Estudos Pós-Coloniais que cumprem essa tarefa, conforme a escolha dos autores/a.

Em seguida, apresentaremos brevemente, a trajetória histórica dos povos ciganos no Brasil e no Agreste pernambucano. Traremos narrativas de ciganas jovens e de uma idosa acerca dos seus olhares nos embates forçosos dos preconceitos dentro e fora da escola. Por fim, discutiremos as questões relativas aos desafios educacionais que a presença cigana tem produzido nos liames do currículo e da formação docente.

As bases compreensivas do pensamento decolonial.

O processo de colonização na América do Sul não terminou com a independência das ex-colônias. A Independência do Brasil foi importante em nossa história, porém não um ato revolucionário, pois como afirmou Gabriel O Pensador.⁵³ “O Brasil proclamou sua independência, mas o filho do rei que assumiu a gerência”. No Brasil, além dos portugueses explorarem as riquezas naturais foram aos poucos impondo uma visão de mundo, conhecimentos, valores, isto é, todo conjunto simbólico de perspectiva exclusivista que consideravam superior. Desse modo, classificaram os nativos como índios, selvagens, pagãos e incultos. Povos foram dizimados e os conhecimentos postos no esquecimento e na estigmatização de crendices, superstições e bruxarias.

As grandes navegações dos séculos XV e XVI tiveram como objetivo não somente “descobrir” novas terras, mas anexá-las e transformá-las em uma parte da Europa, fora da Europa. Este continente idealizado foi incorporado não somente na cartografia, mas no imaginário coletivo sobre as ex-colônias. Percebe-se que ao perguntar um lugar que as pessoas têm desejo em conhecer, em grande parte será evocado algum país da Europa. Outro exemplo ilustrativo foi a notícia do atentado terrorista ocorrido em Paris⁵⁴, quando na noite de 13 de

⁵³ Música: “é pra rir ou pra chorar?”, álbum: “seja você mesmo (mas não seja sempre o mesmo)”, 2001.

⁵⁴ Essa série coordenada de ataques deixaram 112 mortos, segundo a prefeitura de Paris. Dezenas de pessoas ficaram feridas em outros pontos da cidade, segundo a

novembro de 2015, grande parte dos brasileiros sentiu-se ferida, chorava, não apenas porque vidas inocentes foram perdidas, mas, sobremaneira, por se sentir afetivamente parte integrante da Europa.

Em pouco tempo após, outro atentado terrorista aconteceu numa universidade no Quênia, país da África Oriental⁵⁵, tão brutal quanto o de Paris, porém não teve uma repercussão midiática, muito menos uma comoção social, assim como ocorreu no atentado aos franceses. Tratamos de dois atentados terroristas, envolvendo pessoas inocentes perante a ideologia extremista do estado islâmico, porém o da Europa o mundo sentiu na pele; o ocorrido na África tratou como algo comum, em meio as tantas desgraças neste continente. Nossa sensibilidade, nossos sentimentos perante o terror foram sequestrados, importando vidas humanas europeias em detrimento do apreço da vida estendido aos africanos.

Alguns movimentos literários como o Modernismo, Pós-Modernismo, buscaram uma identidade nacional, numa perspectiva burguesa e não a partir das experiências de povos que tiveram os conhecimentos de mundo inferiorizados e subalternizados pela monocultura européia. Com isso, os estudos pós-coloniais latino americanos preconizam a proposta de pensar a América Latina não exclusivamente a partir da visão européia, mas com um reconhecimento e valorização das culturas locais silenciadas secularmente e que na atualidade, reverberam, conclamam autonomia e dialogicidade. Noutras palavras, conforme Santos:

A ideia central é, como já referimos, que o colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação

polícia parisiense. Mais informações em:
<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2015/11/tiroteios-e-explosoes-sao-registrados-em-paris-diz-imprensa.html>

⁵⁵ Terroristas islâmicos invadiram uma universidade no Quênia, país da África Oriental, e assassinaram 147 pessoas, depois de perguntar entre as vítimas quais eram cristãs. Mais informações em: <http://g1.globo.com/jornal-da-globo/noticia/2015/04/terroristas-islamicos-matam-147-pessoas-em-universidade-no-quenia.html>

extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias de povos e/ou nações colonizados. As epistemologias do Sul são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre os conhecimentos (2009, p.13).

O processo de colonização teve também como propósito a homogeneização do mundo: obliterando as diferenças socioculturais (Meneses 2007), o genocídio e o epistemicídio das populações nativas⁵⁶, além da assimilação dos territórios sob o pretexto da modernização, do desenvolvimento. Numa palavra, a implantação extremada do padrão modernidade/colonialidade⁵⁷ nas terras “descobertas” pelos europeus como sendo o novo mundo. Outra vertente de dominação européia foi a imposição do Cristianismo através das missões jesuíticas em que a prática do batismo e a assimilação do catecismo católico romano materializaram-se de forma imposta e ameaçadora às populações indígenas. Deste modo, o Cristianismo tornou-se base ideológica da extensão capitalista nos moldes da modernidade/colonialidade.

Para Quijano (2007), o colonialismo foi um padrão de dominação e de exploração que exercia o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma determinada população com identidades diferentes e situadas em jurisdição territorial diferente. A colonialidade foi surgindo às margens da colonização, indo além da dominação territorial. A colonialidade⁵⁸ foi

⁵⁶ A colonização não promove somente um assassinato em massa da resistência nativa, mas também a supressão dos conhecimentos locais perpetrada por um conhecimento alienígena (Santos: 1998, p. 208).

⁵⁷ “Tomo como ponto de partida a metáfora sistema-mundo moderno proposta por Wallerstein (1974). A metáfora tem a vantagem de convocar um quadro histórico e relacional de reflexões que escapam à ideologia nacional sob a qual foi forjado o imaginário continental e subcontinental, tanto na Europa quanto nas Américas, nos últimos duzentos anos.” (Mignolo, 2005, p.36)

⁵⁸ A colonialidade está atrelada à dominação subjetiva, que vai além da territorial, ou seja, ela diz que produz/não produz conhecimento, quem tem/não poder, quem é/não

apontada por Quijano (2005), Mignolo (1996), Cajigas-Rotundo (2007) e Walsh (2005) em quatro eixos que os processos de dominação instalaram-se nas terras tidas como dependentes e inferiores: a colonialidade do poder, colonialidade do ser, colonialidade do saber e a colonialidade da mãe-Natureza.

A colonialidade do poder expressou-se pela voz de mando erigida pelos poderes constituídos e expressos pelas autoridades, pelo varão, pelo branco, pelo cristão e pela razão. Esses processos e estratégias de dominação foram sendo instalados e, com o passar do tempo, adquirindo grande alcance de credibilidade, de ausências de suspeitas e, portanto, de poucas resistências das gerações que se sucederam. Neste processo de dominação, os ideais da razão, do controle sexual e o horizonte do progresso linear, desenvolvimentista, tiveram prevalência e exerceram fascínios aos olhos também dos colonizados.

Este esquema idealizado de poder, de possível controle sobre os “não-capazes”, as mulheres e indígenas, foi alcançando as subjetividades coletivas, mediante os estilhaços da naturalização, do prestígio de alguns e dos discursos conformistas para aqueles/as que por “sorte”, a biologia limitou-os e os impediu. Trata-se da colonialidade do ser, isto é, dos mecanismos de subalternização dos sujeitos nativos, tentando imobilizá-los, convencê-los das suas “incapacidades” e insuficiências perante as exigências do padrão da modernidade/colonialidade.

A construção dos saberes foi fortemente atingida por esses esquemas de dominação dos brancos europeus que, com bases racionais coligadas à ideia de raça, elegeram a ciência moderna como o único conhecimento credível, confiável, mediante a imponência da retórica, a promessa de exatidão dos cálculos e dos meandros da empiria. Tudo isto produzindo certezas, constituindo-se num paradigma ocidental nas formas de pensar, de conhecer e de produzir avanços. Essa culminância

feliz. Segundo Mignolo (2005) “conceito de “colonialidade” como o outro lado (o lado escuro?) da modernidade” (p.36).

foi alcançada pela tecnociência e pela depreciação histórica dos saberes populares, ancestrais indígenas, quilombolas e espirituais.

Soma-se a tudo isto, o domínio da natureza que associado à noção patriarcal estipulou como racional e responsável o desenvolvimento desvinculado da preservação ambiental, dos cuidados com as gerações futuras. Em nome do progresso justificou-se o desmatamento, a poluição dos mares, dos rios e a desconsideração da memória coletiva de povos nativos que têm suas lembranças e afetividades atreladas aos territórios que ultrapassam a noção de mera espacialidade dos racionalistas citadinos e universitários. A colonialidade da mãe-natureza estrutura-se nesses segmentos de compreensão, de atitudes e práticas que constituem um *modus vivendi* e todo o aparato ideológico que subalterniza sujeitos, saberes, cultura local e hierarquiza as relações, produzindo um *apartheid* mental, social, econômico, político e entre povos.

Enfim, o pensamento decolonial caracteriza-se pelo entendimento crítico e autocrítico dos mecanismos sutis e expressos de dominação sob diferentes formatos, bem como evidencia manejos internos e materiais de resistência, produzidos pelos sujeitos sociais desfavorecidos, na busca incessante de superação dos esquemas de subserviência, de descrença, de humilhação e de inibições recursivas.

Os ciganos no Brasil: origens e chegada ao país

Ao longo da história nos deparamos com um povo que foi forçosamente enviado para o Brasil, desde o período colonial, na condição de degredados, tendo que adaptar-se a cada nova região e situação adversa, buscando sobreviver em um mundo que se estrutura numa cosmovisão do branco europeu, da moral cristã, da concepção ordeira de vida preconizada pela monarquia portuguesa e pela economia de coeficiente acumulativo dos nobres. Não obstante, tal cenário geopolítico e cultural, essas populações resistiram com suas crenças, costumes, leituras de mundo, com seus idiomas e rituais. Essas populações são denominadas de ciganas por suas trajetórias marcadas

pelo nomadismo, pela moralidade da sobrevivência e pela força das suas tradições.

Suas antigas histórias misturam-se aos relatos produzindo múltiplas narrativas e cartografias sobre as origens, acrescentando-se ainda aos limites dos registros históricos produzidos pelos brancos dominadores que os classificam pela estranheza, pelo exotismo e pela quebra dos padrões morais. Em geral, passaram a ser vistos pelos estereótipos da vadiagem, do roubo, da frouxidão moral e do nomadismo que dificultava o controle social do modelo citadino, urbano. Segundo Teixeira, nos registros históricos os ciganos eram descritos, em 1726, em São Paulo, como “aqueles que apareceram na cidade e que eram prejudiciais, [pois,] andavam com jogos e outras formas de perturbações” (2008, p.19). Além do mais, “as crianças andavam nuas, homens expunham barrigas e peitos cabeludos, enquanto as mulheres não se constrangiam em amamentar publicamente seus filhos; a nudez cigana era indecente...” (idem, p 68).

Estas posturas contradiziam os costumes e moralidades dos nobres marcados pela cobertura do corpo feminino como expressão de decência e pelo rigor do trabalho enquanto ideologia apregoada para os escravos e pobres sinalizando obediência a Deus, civilidade e responsabilidade. Aspectos úteis à ordenação social e cultural que a Coroa Portuguesa impunha sob o bastião da ordem e da segurança.

Há quem defenda que os ciganos originalmente eram conhecidos como: rom, roma e romani.⁵⁹ E divididos em três grupos distintos: o primeiro grupo Rom ou Roma, são predominantes nos países balcânicos e no Leste europeu, que a partir do século XIX migraram para outros países da Europa e para as Américas e também

⁵⁹ Há vários historiadores que situam as origens espanhola e portuguesa dos ciganos que chegaram ao Brasil, porém, quanto às nascentes culturais e geográficas, há controvérsias. Ver Henry Koster. *Viagens ao Nordeste do Brasil*, 2ed. Recife: Secretaria de Educação e Cultura de Pernambuco, 1978; Panish Daniel Kidder. *Reminiscências de viagens e permanências nas províncias do Norte do Brasil*: compreendendo notícias históricas e geográficas do Império e das diversas províncias. Belo Horizonte: Itatiaia. São Paulo: EDUSP, 1980 (Tradução da primeira parte do original de: 1845).

eram divididos em outros sub-grupos: (Kalderash, Matchuaia, Lovara, Curara, Horahanei etc.) A língua predominante dessa ramificação era o Romani; o segundo grupo era conhecido como Sinti, com a língua predominante Sintó e foram encontrados em países como Alemanha, Itália e França a depender do país e a localização era também conhecida como Manouch; e, por fim, o terceiro grupo e com maior influência no Brasil, conhecidos como Calon ou Kalé, tendo como língua predominante o Caló. Essas populações são conhecidas como ciganos ibéricos que migraram da Espanha, de Portugal para a América do Sul a partir do século XVI.

Nas entrevistas com a população cigana residente, atualmente, em Altinho-PE⁶⁰, esses sujeitos sociais identificaram-se como sendo da tradição Kalón e se orgulhando de manterem ainda resistente a língua materna, exibindo-a como forma de defesa da execração social e como estratégia de sobrevivência sociocultural para garantirem-se como povo vivo e resistente.

Os ciganos de Altinho e a Educação

Há 25 anos reside em Altinho no Agreste de Pernambuco, o povo cigano Kalón e mesmo após esse tempo de vivência fixa na cidade, ainda são bastante invisibilizados no município ao ponto de as pessoas morando no mesmo bairro não saberem suas origens. Nosso grupo de pesquisa⁶¹ esteve com esse povo em alguns momentos, ouvindo os relatos, escutando-os atentamente para que possam narrar-se perante esse padrão modernidade/colonialidade que visa à homogeneização social. Que pudessem dizer-se como forma de

⁶⁰ Município pernambucano distante de Recife em média de 190 km, atualmente, com 35 mil habitantes e entre esses, encontram-se um grupo cigano que, apesar de mais de uma década nessa cidade, ainda são bastante desconhecidos pelos habitantes locais. Trataremos melhor sobre o assunto nos próximos itens desse texto.

⁶¹ Todos a pesquisa e mais alguns estudantes, temos um grupo de estudo/pesquisa, que faz parte do programa de extensão e pesquisa da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, sobre os estudos pós-coloniais latino-americanos. Encontramos quinzenalmente para discutir textos, analisar dados da nossa pesquisa, etc.

resistência à monocultura dominante. Em um dos relatos percebemos a dor da invisibilização: “Se chegar ao hospital e o povo souber que você é cigano eles deixam você morrer na fila, deixa pra lá: é cigano” (liderança cigana de Altinho).

A chegada e fixação desse povo na cidade não foi diferente de outros grupos ciganos atualmente residentes em algumas cidades de Pernambuco. Segundo esses narradores, os mesmos percorreram grandes distâncias, passando por Recife, Rio doce-PE, Bezerros-PE, por último em Bonito-PE. Quando saíam de uma cidade pra outra, recebiam do delegado um documento por escrito significando que aquele grupo tinha boa conduta, ficha limpa na delegacia. Sobre quando chegaram em Bonito, na década de noventa, Sr. Abel, liderança local, afirmou: “O delegado de Bonito não gostava de cigano! Ele pegou, rasgou o papel e falou: vocês têm vinte e quatro horas pra saírem daqui” (entrevista em 09/05/16).

Há mais de duas décadas, esse grupo cigano fixou residência na cidade de Altinho, alegando a hospitalidade dos habitantes locais e a não perseguição policial do delegado de então. Com o passar dos anos, esse grupo foi se instalando, comercializando pássaros e produtos agrícolas. No entanto, escondendo as identidades ciganas para os moradores locais, como estratégia de sobrevivência física e simbólica. Comunicando-se entre si por meio da língua Kalón, principalmente, em situações de vulnerabilidade dos membros nos contatos sociais diários.

Nos relatos da cigana mais idosa dessa população, a mesma destacou aspectos vivenciais do grupo, aventuras e desventuras, como: “Era uma vida solta, livre... A gente andava pelas estradas afora, montadas em burros, parando nas cidades e armava as tendas... Lá a gente ficava por uns dias: comida, sanfona, repartia a comida, andando e brincando...”; “os brasileiros ficavam olhando a gente e admirando...”. Os aspectos da liberdade, da vida comunitária, da repartição dos alimentos adquirem relevo na descrição dessa cigana idosa, bastante experiente nas estradas no Agreste e Sertão de Pernambuco.

Ademais, salientou, também, os modos de vida e a cultura:

Recordo os vestidos cumpridos, como três ou quatro babados, roupas coloridas, enfeitadas. A gente lia as mãos das pessoas, mais as mulheres, por causa dos maridos perigosos e a gente lia os destinos, descobria tantas coisas dos maridos. Elas davam porco, galinhas, um dinheirinho... era uma festa e alegria. Mas, tem uma coisa, cigano não rouba, não engana; vivemos de trocar, de negociar. Ninguém ouviu falar que um cigano fosse preso por rouba. (Diário de campo em 30/03/17).

A ambiência de festa parece caracterizar o cotidiano cigano, das roupas às formas de sobrevivência e, até mesmo, em se tratando dos dramas humanos alheios, o riso de liberdade frente às essas questões morais dos brasileiros (conforme denominam os não-ciganos) adquire lugar para os subalternizados. Noutros termos, dá-nos a entender que as questões da moral ocidental, de matriz branca e cristã, não lhes causam medos ou constrangimentos ao tratá-las. No entanto, uma questão de honra, no rol axiológico dessa população, é o princípio da honestidade. Enfatizaram nas várias entrevistas registradas no diário de campo que o “os ciganos não roubam... Um cigano pode ser preso por vingança, mas nunca por roubo...” (líder cigano em Altinho em 30/10/16).

Ainda sobre as vivências socioculturais, o uso da língua Kalón é utilizado entre os ciganos em Altinho, sobremaneira, pelos mais velhos, bem como as músicas específicas do grupo, especialmente, nas festas de casamento são trazidas à tona, numa festa que tem duração de três dias consecutivos. Os parentes consanguíneos e não-consanguíneos (ciganos de outros estados) são convidados e têm assento de forma acolhedora e fortalecedora dessa cultura secular.

Quanto ao ensino das tradições dessa população, configura-se a transmissão das experiências através dos rituais, das refeições, das festas, tudo isto marcado pela oralidade, não tendo o registro escriturístico relevância nessa sociedade posta no esquecimento, nos escombros da invisibilidade sociocultural. Mesmo na atualidade, o que se sabe dessa tradição é pelo ensinamento diário e sentencial das

lideranças, mas não por meio de escritos, de memória escrita desse povo.

Percebemos que os moradores das ruas vizinhas em Altinho, não reconhecem esses sujeitos sociais em suas identidades originárias. Os processos de invisibilização dessa população são notórios: ora por esconderem-se na convivência; ora pela autonegação, especialmente, os jovens estudantes por medo de exclusões nos espaços escolares. Percebemos essa situação nos contatos com a direção da escola de referência⁶² na cidade, focando, sobremaneira, os modos de presença dessa população no espaço escolar, alunos/as matriculados/as e sobre as possíveis influências nesse mesmo currículo. Em diálogo com a coordenação dessa escola de referência, foi notável que as atividades curriculares perfaziam nas atenções sobre as questões dos direitos humanos, dos povos indígenas, afro-brasileiros, de gênero entre outras, mas nada relacionado ao povo cigano, habitando na própria cidade.

Na conversa com o gestor, quando perguntado sobre como esse tema era explorado na escola, respondeu:

Eu fico até surpreso, né? É uma pesquisa bastante interessante por que é uma temática pouco estudada, poucas pessoas daqui, não só de Altinho, mas aqui da região, não tem conhecimento sobre o povo cigano, até por que na minha concepção. O pouco que sei, sou da área de Geografia, é que o povo cigano é um povo nômade, que eles não se estabeleceram, não fixaram-se ali em uma única localidade. Eles vivem buscando muitos lugares, até conseguirem o que desejam: alimento, dinheiro, prestam algum tipo de serviço para sobreviverem; sei que há um preconceito grande de muitas pessoas para com o povo cigano, mas pra mim é novidade, é surpresa saber que em Altinho há uma

⁶² A Educação Integral em Pernambuco tornou-se Política Pública de Estado em 2008. O modelo fundamenta-se na concepção da educação interdimensional, como espaço privilegiado do exercício da cidadania e o protagonismo juvenil como estratégia imprescindível para a formação do jovem autônomo, competente, solidário e produtivo. Saiba mais em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=70>

fixação permanente desse povo. (Entrevista em 09/05/16).

Observamos o quanto ainda era forte a ideia que os povos ciganos são nômades. Que cigano, só é cigano, aquele viajando de cidade em cidade. Esse povo, como muitos outros que foram subalternizados/invisibilizados durante a história, é tratado com uma representação estática, ou seja, um povo que não passa por adaptações, reconfigurações, no decorrer da história; se os antepassados eram nômades, as pessoas se mostram curiosas que a geração atual passe do nomadismo para uma vida residente com endereço fixo. Isso ficou evidente quando perguntamos se haveria a possibilidade de haver um estudante cigano na escola?! A responsável pela realização das matrículas fez os seguintes comentários:

Não! aqui no colégio não! desconheço essa informação. Por que até no ato da matrícula, eles teriam que me contar, por que eles são, ficam sempre de lugar em outro, é uma matrícula diferente, que passa um tempinho em uma escola, um tempinho em outra, é super complicado o sistema pra quem é cigano, pra quem é de circo, entendeu? então a gente deveria ser informada no ato da matrícula e ninguém nos informou isso...Todos têm endereço fixo, todos nossos alunos têm endereço fixo.... (Entrevista em 09/05/16).

Nas afirmações da secretária, a negação da presença cigana na escola foi sintomática porque também “inexistente” na rotina da cidade. Em sendo assim, essa etnia não tem a narrativa histórica, conhecida, tampouco reconhecida, a identidade invalidada, tornando-se motivo de envergonhamento do eu social e das suas tradições. Isso foi umas das questões na conversa com o gestor que na escola são realizados diversos trabalhos em relação aos povos indígenas, quilombolas, afro-brasileiros, mas não com o povo cigano. O gestor fez o seguinte comentário:

A escola não tem essa informação. É muito importante essa pesquisa de vocês porque vocês estão buscando informações, irão relatar algo sobre a vida desse povo e vai servir até para as escolas, para que tomem conhecimento disso, se apropriem dessas informações e a partir daí possamos inserir esse povo dentro do contexto racial que deve ser trabalhado, abordado, para a gente desmitificar um monte de questão que prejudicam esse povo. (Entrevista em 09/05/16).

Com isso, percebemos que a invisibilização do povo cigano ocorre no desconhecimento das ruas vizinhas e se estende ao currículo escolar, ao ponto da escola receber os estudantes ciganos e não se importar com as especificidades do currículo que poderiam se materializar no cotidiano e nos conteúdos de sala de aula para desconstruir os preconceitos históricos que marcam esse povo de origens e tradição ancestral, longeva.

Algumas questões dos Ciganos para o currículo

A partir de nossas pesquisas, observamos que a presença e cultura ciganas são invisibilizadas no cotidiano e na escola de referência em Altinho suscitando reflexões acerca de um currículo que, pela força da padronização branca europeia, outras expressões socioculturais não constam nos cuidados e atenção pedagógicos e escolares. Até mesmo por desconhecer-las como existentes na cidade e da comunidade escolar.

Em termos de reflexão, a questão curricular vem à tona de modo expressivo, relevante, quando há uma legislação educacional demandando das escolas uma atenção e estudo das relações etnicorraciais na Educação Básica e na formação de professores⁶³; no

⁶³ O Presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2003, considerando as mobilizações de vários movimentos sociais marcadamente etnicorraciais, sancionou a Lei nº 10.639/2003 como uma medida afirmativa determinando o ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos da rede pública e das escolas particulares da educação básica. Ver esse estudo em: Antonio Flávio Moreira e Vera Maria Candau (Orgs.) **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Vozes:

entanto, percebemos que estas discussões estão no currículo, na maioria das vezes, de modo transversal ou, até mesmo, pontual, no cumprimento de uma data festiva. Outra questão são as relações entre currículo e contextualização; ou ainda: as implicações epistemológicas para a formação docente.

Compreendemos currículo como “um texto que representa e apresenta aspirações, interesses, ideais e formas de entender sua missão e um contexto histórico muito concreto sobre o qual são tomadas decisões e escolhidos caminhos que são afetados pelas opções políticas gerais, as econômicas, o pertencimento a diferentes meios culturais, etc.” (Sacristán, 2013, p. 12). Consoante esse entendimento sobre currículo, tratando-se de um terreno de disputas, de constantes escolhas e tensões.

Por este viés conceitual, os aspectos legal e vivencial das intencionalidades do ensino-aprendizagem coincidem e dialogam em vez de colidir e intransigir. A prescrição do MEC de incluir as questões étnicas e raciais na Educação Básica não é suficiente para a materialização. Os aspectos socioculturais e a força dos estereótipos produzem uma certa cegueira contextual e o não convencimento que essas situações humanas rejeitadas podem ser elevadas ao patamar de conteúdo de sala de aula.

Nos posicionamentos do referido gestor, salientamos o seu espanto tanto em saber da existência de ciganos ao redor da escola, bem como do interesse dos graduandos em Física por essas questões “estranhas” aos seus objetos de estudo em se tratando, particularmente, de pessoas e situações quase invisíveis e pouco prestigiosas. Tornando-se notável o abismo entre a situação cigana e o cotidiano sociocultural da escola. Muito mais por se tratar de uma unidade educativa de tempo integral, permanecendo ainda desatenta ao entorno, contexto e função social em relação à situação cigana, diferenciada e local. Mesmo se vislumbrando a possibilidade da presença de alguns estudantes ciganos

Petrópolis, 2008, p.67-90. E em 2008 a Lei nº 11.645 para a inclusão da história e culturas indígenas nos currículos da Educação Básica.

nessa escola, a sua existência é autonegada e a sua etnia passa ao largo de ser considerada. Segundo uma estudante cigana, “Comecei a estudar e todo mundo me excluía. Eu me levantei lá na frente da sala de aula e expus quem eu era, que eu era igual a todo mundo...” (entrevista em 30/03/17).

Essa situação evoca o desafio da multiculturalidade e da transculturalidade nas práticas educativas, uma vez que “a educação é instância propícia e espaço privilegiado para a realização da convivência e das trocas entre as diferentes culturas, o que torna possível com a criação de espaços interculturais em que a multiculturalidade se fará presente” (PADILHA, 2004, p. 78).

Em sendo assim, a vivência curricular é dinâmica, continuamente aberta às vicissitudes e às lógicas outras por demais enfatizadas pela abordagem decolonial elegendo a autonarração dos subalternizados e a relação horizontal entre os saberes produzidos nas escolas e os de matriz ancestral e extraescolar. Para tanto, o caminho da aproximação e abertura da escola é fundamental, buscando vias de troca de experiências, de valorização dos conhecimentos ciganos ultrapassando a retórica para se configurar como práticas educativas, conforme um desenho curricular de evidentes e decididas escolhas. Um dos diálogos de Paulo Freire é bem ilustrativo: “o conteúdo estava lá, embora não tão fácil de ver, às vezes. Por causa disso, foi possível desafiar o grupo a pensar de uma maneira diferente e também a entender a necessidade de obter um novo caminho” (2003, p.171).

Para os estudantes de Física, participantes da pesquisa, estes impactos do tamanho desconhecimento da presença cigana, tanto na cidade como na escola de referência, tem suscitado curiosidades e, simultaneamente, senso crítico em relação à formação docente, ao currículo do curso que esses licenciandos estavam vivenciado. Essas questões foram trazidas para as discussões nas disciplinas ministradas, especificamente, aquelas de natureza pedagógica, por se tratar de uma licenciatura.

Esse movimento de entusiasmo e questionamentos dos estudantes resultou em algumas atividades de extensão que começaram

a ser pensadas, como exemplo: a realização de uma roda de diálogo com os ciganos na escola de referência; e em outra iniciativa, inserir os ciganos na universidade pelo viés do observatório social e das atividades de extensão. A roda de diálogos foi vivenciada no interior da referida escola de referência. Não obstante, não foi possível a participação das lideranças ciganas, mas a apresentação e as discussões, na ocasião, despertaram a participação e interesses de docentes, especificamente, das disciplinas História, Direitos Humanos e Geografia. Bem como os estudantes nos últimos anos do Ensino Médio.

As questões sobre a presença os ciganos, em Altinho, revelaram espantos, admiração e curiosidades. Não foram observados questionamentos que ressoassem intolerâncias, rechaços ou ostracismo social. Em nossas reflexões emergiram as inquietações que este estudo sobre os ciganos tem despertado na população altinense, na escola de referência da cidade e nos participantes do presente estudo. Esse ensaio de aproximação entre a universidade, a escola de referência e a comunidade local tem gestado questões pertinentes às epistemologias outras e às práticas educativas de alcance omnilateral, humanizador e decolonial.

Referências

FERREIRA, M. G. Sentidos da educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares de professores(as) de escolas localizadas no meio rural. Caruaru, 21 junho 2013.

GOMES, F. D. M. As Epistemologias do Sul de Boaventura de Sousa Santos: por um resgate do Sul global. **Revista Páginas de Filosofia**, São Paulo , v. 4, p. 30-54, Julho/Dezembro 2012.

HORTON, Myles; FREIRE, Paulo. **O caminho se faz caminhando:** conversas sobre Educação e mudança social. BELL, Brenda; GAVENTA, John; PETERS John. (Orgs.). Petrópolis: Vozes, 2003.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLASCO, 2005, p. 71-103.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria.

Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intertranscultural**: novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

TEIXEIRA, Rodrigo Corrêa. **História dos ciganos no Brasil**. Núcleo de Estudos Ciganos, Recife, 2008.

AUTORES

Ana Célia Bezerra dos Santos

Licenciada em Biologia e em Pedagogia (AESA-CESA). Com Especialização em Ensino de Biologia pela UPE. Professora da rede pública municipal de ensino em Venturosa/PE.

Augusto César Acioly Paz Silva

Doutor em História (UFPE). Professor nos cursos de História, Direito, Psicologia, Enfermagem e Fisioterapia na AESA-CESA.

Bruno Eduardo Souza Oliveira

Licenciando em Física (UFPE)

Benedito Bráulio Pinheiro Gomes

Mestrando em Ensino de Física (UFPE). Com Especialização em Ensino de Física e Matemática (FAVENI). Bacharelado em Física (UNINTER). Licenciado em Física (UFPE). Licenciado em Matemática (FAEL). Professor na FAMASUL. Atuando como formador de Física na Gerência Regional de Educação-G.R.E/Mata Sul. Professor de Física na Educação Básica na rede pública estadual e professor na rede privada de ensino.

Diogo Brito Nascimento

Licenciado em História (AESA-CESA). Com Especialização em História e Ensino de História (AESA-CESA).

Edson Silva

Professor Titular de História da UFPE. Doutor em História Social (UNICAMP). Mestre em História (UFPE). Professor no Centro de Educação/Colégio de Aplicação-UFPE; docente no Mestrado Profissional em Ensino de História/PROFHISTORIA-UFPE e no Programa de Pós-Graduação em História na UFCG (Campina Grande/PB).

Elisama Cristo da Silva

Licenciada em História (AESACESA). Com Especialização em História e Ensino de História (AESACESA).

Eriwelton Antonio de Holanda

Licenciado em Física (UFPE). Com Especialização em Matemática e Física (Faculdade Futura/ICETEC).

Erivânia Nobre Do Nascimento

Licenciada em Letras-Português/Inglês (AESACESA)

Ernani Nunes Ribeiro

Doutor em Educação (UFPE). Professor no Centro Acadêmico de Vitória-CAV/UFPE e Professor no Mestrado Profissional-PROFBIO/UFPE/UFMG.

Everaldo Fernandes da Silva

Graduado em Teologia (ITER). Mestre em Teologia (Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia). Licenciado em Filosofia (FAFICA). Doutor em Educação (UFPE). Professor Adjunto no Centro Acadêmico do Agreste/UFPE.

Gilberto Geraldo Ferreira

Doutor em História (UFPE). Foi professor nos cursos de História e Pedagogia no Centro Universitário CESMAC/Campus Maceió. Atuou como Técnico Pedagógico da SEDUC na coordenação da Educação Escolar Indígena de Alagoas. Leciona História na rede pública estadual de ensino de Alagoas e no município de Maceió. Professor nos cursos de Pedagogia e Direito na Faculdade Raimundo Marinho, em Maceió/AL.

Helder Francisco Bezerra de Barros

Mestrando em Filosofia (UFPE). Bacharel em Direito (Faculdade de Direito de Garanhuns). Com Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas pela Universidade (UPE). Licenciado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia (FAFICA).

Felipe Pedro Leite de Aragão

Licenciado em História (AESA). Com Especialização em Programação do Ensino de História (UPE). Especialização em Coordenação Pedagógica (UFPE). Mestre em Ensino de História (PROFHISTÓRIA/UFPE). Professor nas redes públicas estadual e municipal em Tuparetama/PE.

Jaelson Gomes de Andrade Pereira

Mestrando em Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas (UPE). Licenciado em História (AESA). Com Especialização em História e Cultura Africana e Afro-brasileira (UCAM). Professor na rede pública estadual de ensino em Pernambuco. Professor na AESA-CESA nos cursos de História e Pedagogia. Membro do Núcleo de Estudos África Brasil-NEAB/UPE-Campus Garanhuns e do Núcleo de Estudos e Pesquisas Cultura Política, Educação e Diferenças NEPCPED/CESA no GT Educação das Relações Étnico-Raciais.

Jairo Silva

Mestrando em Antropologia (UFPE). Bacharel em Ciências Sociais (UFRPE). Pesquisador da temática negra na área da Antropologia

Jaqueline Serafim de Araújo Batalha

Licenciada em Biologia e em Pedagogia (AESA-CESA).

José Émerson Alves da Silva

Licenciado em Filosofia (Instituto Salesiano de Filosofia). Licenciado em Teologia (Faculdade Dehoniana). Graduado em Direito (Faculdade de Direito de Garanhuns). Com Especialização em Direito Civil e

Processo Civil (Faculdade de Direito de Garanhuns), Especialização em Filosofia e Existência pela Universidade Católica de Brasília (2012), Especialização em Docência Superior (Faculdade Integrada da Grande Fortaleza), Especialização em Direito Matrimonial Canônico (Faculdade de São Bento do Rio de Janeiro). Mestrando em Filosofia (PROF-FILO/UFPE). Professor na Autarquia do Ensino Superior de Garanhuns.

Joseildo Cavalcanti Ferreira

Mestre em Educação Contemporânea (CAA/UFPE). Com Especialização em Programação do Ensino de História (UPE). Licenciado em História (AESA-CESA). Professor nos cursos de História e Pedagogia na AESA-CESA. Docente na Educação Básica na rede pública municipal de ensino em Buíque/PE. Membro do Núcleo de Estudos em História e Cultura Política, Educação e Diferença. Coordena o GT Educação das Relações Étnico-Raciais na AESA-CESA.

Laís da Silva Coelho

Licenciada em Letras- Português/Inglês (AESA-CESA)

Luiz Carlos Barbosa de Sá

Mestre em Educação Contemporânea (CAA/UFPE). Com Especialização em Docência do Ensino Superior (UNINASSAU/Caruaru). Especialização em Jornalismo Cultural (UNICAP). Graduação em Comunicação Social, com Habilitação em Jornalismo (FAVIP) Licenciado em Letras, (AESET/Serra Talhada). Leciona na rede pública estadual de ensino em Pernambuco.

Maria Aparecida dos Santos

Licenciado em História (AESA-CESA). Especializando em Metodologia do Ensino de História. Foi Bolsista do PIBID/Capes.

Maria Jéssica Alves de Rezende

Licenciada em Letras- Português/Inglês (AESA-CESA).

Maria Nathália Costa Barros

Licencianda em Física (UFPE)

Silvy Biatríz Oliveira de Freitas Neves

Licenciada em Letras- Português/Inglês (AESA-CESA).

Simone Salvador de Carvalho

Mestra em Educação Contemporânea (CAA/UFPE). Licenciada em Geografia (FAFOPST/Serra Talhada). Licenciada em Pedagogia (UNINTER). Com Especialização em Programação do Ensino de Geografia (UPE) e em Educação Profissional (ITEP). Coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Ensino Superior de Arcoverde/CESA. Professora nos cursos de Geografia, Pedagogia, Educação do Campo e na Especialização em EJA Campo e Geografia e Meio Ambiente. Professora na rede pública estadual de ensino em Pernambuco. Membro do Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos-GPENAPE/UFPE, do Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo-NUPEFEC/UFPE. Coordenadora do Núcleo de Estudos de Gênero e Enfrentamento a Violência contra a Mulher do CESA. Membro da Equipe de Coordenação do Núcleo de Estudos Cultura Política, Educação e Diferenças do CESA, Coordenadora do Grupo de Trabalho: Educação do Campo e Movimentos Sociais. Coordenadora do Subprojeto de Pedagogia do Programa Residência Pedagógica do CESA.

Talyta Araújo Souza

Possui graduação em História (AESA-CESA). Com Especialização em História e Ensino de História pela (AESA-CESA). Atualmente é Monitora de Creche da Prefeitura Municipal de Buíque/PE.

QUER SABER MAIS SOBRE A EDITORA OLYVER?

Em www.editoraolyver.org você tem acesso a novidades e conteúdos exclusivos. Visite o site e faça seu cadastro!

A Olyver também está presente em:



facebook.com/editoraolyver



[@editoraolyver](https://twitter.com/editoraolyver)



Instagram.com/editoraolyver



A coletânea de textos que foi selecionada para compor este livro é o resultado de várias concepções teóricas e metodológicas, executadas a partir das experiências singulares de um grupo de professores e pesquisadores atuantes na Educação Básica e Superior, em distintas instituições de ensino localizadas em Pernambuco e Alagoas. Cada capítulo do livro **“TEXTOS & CONTEXTOS: História, Educação e Diversidade”**, organizado pelos professores Edson Silva, Joseildo Cavalcanti Ferreira e Jaelson Gomes de Andrade Pereira, nos conduz a uma reflexão sobre a prática e o papel do docente de História, enquanto fomentador de olhares, atitudes e discussões pautadas na pluralidade das posturas que assumimos ao abraçar o desafio de construir uma sociedade fraterna, justa e igualitária. Cada abordagem apresentada nos capítulos desta obra no conduz a realizar algumas reflexões sobre a historiografia local e a forma como ela se entrelaça com contextos mais amplos e globais, para compreender as diversas experiências vividas cotidianamente no fazer da sala de aula. Assim, temos um livro muito precioso por provocar um debate entre os pesquisadores que se dedicam às questões educacionais e identitárias que emolduram o campo da diversidade, aqui apresentado e discutido à luz da História.

ISBN: 978-65-87192-41-3



9 786587 192413

