

ANAIS

Anais do Encontro Nacional de História da UFAL, Nº 14, Set/2023- ISSN 2176-284X

XIV ENCONTRO NACIONAL
DE HISTÓRIA DA UFAL

**III SIMPÓSIO REGIONAL
NORDESTE DA ABHR**

4, 5 E 6

DE SETEMBRO DE 2023

**RELIGIÕES E MOVIMENTOS SOCIAIS:
DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA
DEMOCRACIA POPULAR**

MACEIÓ, AL
**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE ALAGOAS**



LHIER
LABORATÓRIO DE HISTÓRIA
E ESTUDO DAS RELIGIÕES



PPGH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM HISTÓRIA - UAL

**CENTRO DE
PESQUISA E
DOCUMENTAÇÃO
HISTÓRICA**

ABHR



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

REITORIA

Josealdo Tonholo - Reitor

Eliane Aparecida Holanda Cavalcanti - Vice-reitora

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS, COMUNICAÇÃO E ARTES (ICHCA)

Sandra Nunes Leite - Diretora

Marcos dos Santos Moreira - Vice-Diretor

CURSO DE HISTÓRIA (BACHARELADO)

Anderson da Silva Almeida - Coordenador

Danilo Luiz Marques - Vice-Coordenador

CURSO DE HISTÓRIA (LICENCIATURA)

Oswaldo Maciel – Coordenador

Antonio Alves Bezerra – Vice-Coordenador

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

Irinéia Maria Franco dos Santos – Coordenadora

Arrizete C. L. Costa – Vice-Coordenadora

Coordenação Geral

Irinéia Maria Franco dos Santos (UFAL)

Comissão Organizadora

Alex Benedito (SEDUC-AL)

Altina Maria Rodrigues de Farias (PPGH-UFAL)

Ana Paula Palamartchuk (*in memoriam*)

Anderson da Silva Almeida (UFAL)

Arrizete Lemos (UFAL)

César Leandro Santos Gomes (UFMA)

Danilo Luiz Marques (UFAL)

Derllânio Telécio (PPGH-UFAL)

Elias Veras (UFAL)

Ellen Cirilo Santos (UFMA)

Irinéia Maria Franco dos Santos (UFAL)

Jadson Ramos (Egresso – PPGH-UFAL)

Michelle Reis de Macedo (UFAL)

Vanessa Elisa Correia (UFSC)

Wellington Medeiros (SEDUC-AL)

Comissão Científica

Alex Benedito Santos Oliveira (UFAL)
Alex Rolim Machado (SEDUC-AL)
Aline Oliveira (MST)
Altina Maria Rodrigues de Farias (PPGH-UFAL)
Amaro Hélio Leite da Silva (IFAL)
Ana Claudia Aymoré Martins (UFAL)
Ana Paula Palamartchuk (UFAL) *in memoriam*
Anderson Almeida (UFAL)
Antonio Alves Bezerra (UFAL)
Arrizete Cleide Lemos Costa (UFAL)
Aruã Silva de Lima (UFAL)
Carlos Lima (CPT-AL)
Casé Angatu (UESC)
César Leandro Santos Gomes (UFMA)
Claudemir Martins Cosme (IFAL)
Daiane S. Vicente (Egressa/PPGH-UFAL)
Daiane Santana Santos
Daniela Beny Pollito Moraes
Elias Ferreira Veras (UFAL)
Ellen Cirilo Santos (UFMA)
Érica G. F. de Menezes
Felipe Barbosa (UFAL/SEDUC)
Felipe da Silva Barbosa (SEDUC-AL)
Flávia Maria de Carvalho (UFAL)
Francisco Tenório da Silva (CEDU-UFAL)
Gabriela Torres Dias (SEDUC-AL)
Gian Carlo de Melo Silva (UFAL)
Gustavo Bezerra Barbosa (SEDUC-AL)
Herika Paes Rodrigues Viana
Iracélli da Cruz Alves (UFMA)
Irineia Maria Franco dos Santos (UFAL)
Ivanildo Gomes dos Santos (CEDU-UFAL)
Jadson Ramos de Queiroz (Egresso/PPGH-UFAL)
Janaina Freire dos Santos
Jessie Jane Vieira (UFRJ)
Jonathan Vieira da Silva (Egresso/PPGH-UFAL)
José Ferreira Júnior
José René Câmara Júnior
Lídia Baumgarten (UFAL)
Mãe Mirian (Iyá Binan) (Ilé N'ifé Omi Omo Posú Betá)
Mãe Neide Oyá D'Oxum (GUESB - Grupo União Espírita Santa Bárbara)
Márcia Janet Espig (UFSC)

Maria Viviane de Melo Silva
Mestra Nádia Akawã Tupinambá (Teia dos Povos)
Mestre Joelson Ferreira (Teia dos Povos)
Michele Reis de Macedo (UFAL)
Oswaldo Maciel (UFAL)
Pai Célio de Iemanjá (Axé Pratygy)
Pastor Jeyson Rodrigues (Igreja Batista Nazareth)
Pastora Odja (Igreja Batista do Pinheiro)
Paulo Julião da Silva
Pedro Lima Vasconcellos (PPGH/UFAL)
Raquel de Fátima Parmegiani (UFAL)
Rejane Carolina Hoeveler (FSSO-UFAL)
Roseane Monteiro Virginio (Egressa/PPGH-UFAL)
Rosileide da Silva
Sandra Catarina de Sena
Sérgio Ricardo Coutinho (Kairós-Brasília)
Silmária Reis dos Santos
Wellington da Silva Medeiros (UFAL/SEDUC)

Monitoria

Adair Camila Pereira Vieira
Alan Carlos da Silva Cerqueira
Alessandra Stephany Basilio Ferreira
Allana Maria da Silva
Ana Clara Teles Araújo de Lima
Ana Luiza Argemiro da Silva
Angélica Soares Quintino
Harmie da Silva
Carolina Maria Albuquerque de Lima
Daniela da Silva Lino
Debora Carolina Sabino de Souza
Denner Willen Cavalcante
Emerson de Jesus da Silva
Erika Caroline Pereira da Silva
Eva Leticia Lima Oliveira
Francine Leôncio Mendonça de França
Gieli Melo Da Silva
Helena Sayane dos Santos Silva
Hugo Luiz Silva Vieira Feitoza
Ingrid Morganna de Menezes Oliveira
Ingrid Pimentel Santana
Isabele Maria de Melo Oliveira
Isabelle Isis Vasconcelos S. de Lima (Ariel)

Isadora Joana Firmino dos Santos
Isadora Milene Oliveira de Almeida
Jamerson André de Araújo Rodrigues
Jean Augusto da Silva Gomes
Jennifer Thayná de Lima dos Santos
João Victor Cavalcante Vilela
John Hilton Silva Oliveira
Julia Araújo de Magalhaes
Kaic Silva Vanderlei
Lara Victória Giulianne Gomes de Oliveira
Laura Silva Hipper
Lucas Duarte Falcão Lima
Luís Felipe Santos Lopes Machado
Luiza Geovana Rodrigues Rocha
Maria Clara da Silva de Oliveira
Maria Clara Dias Peneluc
Mariana Andrade Alcantara da Silva
Marilia Gabryella dos Santos Silva
Misaelli da Silva Santos
Pedro Lucas Epifânio de Lima
Rayanne Dayse de Melo Lima
Rute Daniele dos Santos Torres
Sara Beatriz Oliveira da Silva
Sofia Holanda Sodré de Brito Silva
Tainá Angelo da Silva
Talita Raquel
Wellen Lauhany dos Santos
Williane Gabrielle Barbosa Simões
Williane Priscila Alves da Silva

Criação Visual

Paulo Henrique dos Santos Araújo

Organização do Caderno de Resumos, Programação e Anais Eletrônicos (Editoração e Revisão)

Altina Maria Rodrigues de Farias (PPGH-UFAL)
Anderson da Silva Almeida (UFAL)
César Leandro Santos Gomes (UFMA)
Elias Ferreira Veras (UFAL)
Élida Kassia Vieira da Silva
Ellen Cirilo Santos (UFMA)
Irinéia Maria Franco dos Santos (UFAL)

Michelle Reis de Macedo (UFAL)

Realização e Apoio

Cursos de História (Bacharelado e Licenciatura); Programa de Pós-Graduação em História (PPGH); Laboratório de História e Estudo das Religiões (LHiER-UFAL); Centro de Pesquisa e Documentação Histórica (CPDHis); Associação Brasileira de História das Religiões – Regional Nordeste (ABHR); Universidade Federal de Alagoas (UFAL); Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL).

Equipe CPDHis

Anderson da Silva Almeida (UFAL)
Arrisete Cleide de Lemos (UFAL)
Lídia Baumgarten (UFAL)
Irinéia Maria Franco dos Santos (UFAL)
Michelle Reis de Macedo (UFAL)

Apoio e Agradecimentos

Aos/Às funcionários/as da UFAL, especialmente, do ICHCA e dos cursos de História; Aos/Às palestrantes e artistas; Aos/Às monitores/as; Aos/Às companheiros/as professores/as do Departamento de História; À FAPEAL.
Sem a parceria de vocês este evento não teria sido possível. Obrigado!

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Centro de Pesquisa e Documentação Histórica – CPDHis

Encontro de História: (14: 2023: Maceió, AL).

Anais do 14º Encontro de História: Religiões e Movimentos Sociais: desafios para a construção de uma Democracia popular, Maceió, AL, 04 a 06 de setembro de 2023 / Universidade Federal de Alagoas, Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes, Curso de História, Maceió: UFAL, 2023, 555p.

ISSN: 2176-784X

1. História; 2. Encontro; 4. Religiões; 5. Movimentos Sociais; 6. Democracia
CDU: 981(063)

Maceió (AL)
Setembro
2023

Sumário dos Textos Completos

Sumário

ST 01 – PAULA PALAMARTCHUK, PRESENTE! Mulheres, Poder e as dimensões de raça e classe	14
Periodismo feminista em Alagoas (1887-1910)	
Roberta dos Santos Sodó	15
O trabalho feminino no mundo fabril têxtil alagoano: mulheres operárias em Fernão Velho na década de 1950	
Luanda Giulia Silva dos Santos; Marcelo Góes Tavares	24
ST 02 – HISTÓRIA E MARXISMO	35
O “novo ensino médio” e o ensino de ciências humanas: um olhar a partir da pedagogia histórico crítica	
Francisco Alberto de Araújo Costa Júnior	36
A gestão bolsonarista da pandemia de Covid-19 no Brasil: uma análise histórico-crítica a partir da perspectiva marxista	
Kleiton Wagner Alves da Silva Nogueira	44
As determinações do Estado no Capitalismo dependente latinoamericano e suas implicações nas lutas populares	
Gabriel Galvão Trevas Lins	56
ST 04 - DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: o sequestro da docência com a implementação do “Novo Ensino Médio” ..	66
As memórias familiares como ferramentas para a expansão do universo de compreensão histórica dos alunos da educação básica (Experiência PIBID - Jaime Amorim Miranda)	
Ana Laura da Silva Almeida; Antony Gabriel da Conceição Félix; Joana D'arc Sales Azevedo Bispo	67
Vivências no Programa de Residência Pedagógica e a trilha de Economia e Política	
Paulo Henrique Araújo dos Santos; Tainá Angelo da Silva	74
ST 05 - ETNO-HISTÓRIA: narrativas em “peles de papel”	84
Narrativas Sociais em torno do Patrimônio	
Giovana Moraes Costa; Mayara Marinho Santana; Rute Ferreira Barbosa	85
Representatividade de uma deputada comunista - PE, 1947: Adalgisa Rodrigues Cavalcanti	
Daiane da Silva Vicente	95
Terra às margens de um rio, Petrolândia (1940 - 1988)	
Érica Gabriela Fonseca de Menezes	104

ST 06 - FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: a Educação Histórica como forma de construir a Consciência Histórica de Estudantes e Professores do Estado de Alagoas	110
O Ensino de História e a residência pedagógica: teorias/experiências, metodologias, desafios e perspectivas (agosto de 2018 a janeiro de 2020)	
Ewerton Oliveira de Jesus.....	111
Experiências da Residência Pedagógica de História da UFAL 2022/2024: possibilidades de utilização do cinema e representações mortuárias como fontes históricas	
Jinny Mikaelly Batista de Albuquerque; Luciele Pereira de Barros.....	123
As possibilidades e abordagens da disciplina de História em Território e Identidades	
Vanieire dos Santos Oliveira Ramos; Elaine Menezes Araújo; Maria Laura Rosas Soares Silva	135
Experiências no subprojeto Prp História Ufal 2022-2024: o desenvolvimento das identidades individuais e coletivas no ambiente escolar	
Vitória Silva; Luciana Santos De Oliveira	147
A Interdisciplinaridade e a educação histórica: a BNCC e os percalços dos temas transversais no Ensino de História	
Adriana da Conceição Nascimento	159
A música como metodologia no Ensino de História na Escola Estadual Monsenhor Macêdo em Palmeira dos Índios na contemporaneidade	
Deiseane Maria Silva; Kleber Bezerra Costa	168
A produção da história indígena alagoana no período de 1996 a 2008: análise da dimensão cognitiva da cultura histórica do curso de História da Universidade Federal de Alagoas	
Jonathan Vieira da Silva	181
ST 08 - HISTÓRIA CULTURAL DO PROTESTANTISMO.....	193
A Sociedade Bíblica Americana e as estratégias para a criação e circulação de bibliotecas pedagógicas protestantes: notas introdutórias	
Ester Fraga Vilas-Boas Carvalho do Nascimento; Maria Vanderlania Freitas Sampaio	194
A influência do pensamento cristão no desenvolvimento do capitalismo	
Joaquim Gomes de Farias Neto	205
ST 09 - HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: Objetos de estudo, Teorias, Fontes e Metodologias de Pesquisa	217
Episódios da educação feminina no Império brasileiro: o caso do Atheneu Alagoano para o Sexo Feminino	
Danielle Fernanda Lopes Matheus Dias; Ivanildo Gomes dos Santos; Marcondes dos Santos Lima	218
Instrução para os futuros cidadãos: ingênuos e menores desvalidos	
Maria Lidiane Santos Cardoso.....	230

Um arquivo, muitas memórias: recuperação e preservação do acervo do Grupo de Estudos e Pesquisas História da Educação, Cultura e Literatura	
Maria Rafaela Ferreira da Silva; Ivanildo Gomes dos Santos; Marcondes dos Santos Lima	242
Recuperação de leis e regulamentos da Instrução pública alagoana no século XIX: os modelos pedagógicos na legislação (1835 e 1899)	
Cristiane Cardoso dos Santos Silva; Ivanildo Gomes dos Santos; Marcondes dos Santos Lima	253
Uma escola ativa a favor do capitalismo: análise da Revista de Ensino (AL) (1927 - 1931)	
Pedro Lucas Epifânio de Lima.....	262
Apontamentos acerca de elementos silenciados e acrescidos na obra de Jean-Jacques Rousseau, Emílio ou Da Educação	
Alyny Valéria Cardoso Pontes; Ivanildo Gomes dos Santos.....	274
Questões raciais na história da educação rural na Bahia	
Diego Lino Silva; Gilmário Moreira Brito	27481
ST 10 - HISTÓRIA, IMAGENS E DIMENSÕES DO AUDIOVISUAL.....	29494
A representação do corpo feminino no cinema slasher estadunidense: um novo olhar sobre a trilogia Slumber Party Massacre (1982-1990)	
Nara Machado Gonçalves de Andrade	29595
Guerra fria e história no cinema: Uma análise comparativa entre os filmes A questão russa (1947), de Mikhail Romm, e Invasión U.S.A. (1952), de Alfred E. Green	
Yuri Alexandre Duarte de Macêdo; Cristiano Cezar Gomes da Silva.....	309
História, HQ e Guerra Fria: o Capitão América e as suas representações no contexto pós-guerra	
Éwerton Augusto Carvalho de Oliveira; Cristiano Cezar Gomes da Silva	31919
Casa de farinha no sertão alagoano: o poder do documentário no estudo e salvaguarda do patrimônio	
Marina Milito de Medeiros; Maria Clara Araújo Santana; Palloma Medeiros de Lima	32626
ST 11 - HISTÓRIA, MEMÓRIA E HISTORIOGRAFIA DO BRASIL REPUBLICANO	33434
História e historiografia sobre o Movimento do Contestado (1912-1916)	
Márcia Janete Espig	33535
“Essas coisas verdadeiras podem não ser verossímeis”: memória e narrativa em “Memórias do cárcere”, de Graciliano Ramos	
Gerson Castro dos Santos	34646
Periódicos e metodologias em pesquisas históricas	
Matheus Araújo Machado de Freitas	35656

Contribuições do Movimento Indígena Brasileiro aos estudos de História Indígena Verônica Araújo Mendes	36868
ST 12 - PODER E CONHECIMENTO EM ALAGOAS.....	37878
ST 13 - SOCIEDADES ESCRAVISTAS NO MUNDO ATLÂNTICO - SÉCULOS XVI AO XIX.....	37979
Pão, disciplina e trabalho: discursos do jesuíta Jorge Benci e as justificativas para o cativo africano (segunda metade do século XVII) Manuela da Silva Batista	38080
A Deus à liberdade: questões religiosas e escravidão no Brasil holandês (1630-1654) Roberval Santos da Silva	39191
Vestígios da diáspora africana em Alagoas: indivíduos exumados no interior da Igreja Matriz de Marechal Deodoro Karina Lima de Miranda Pinto; Danúbia Valeria Rodrigues de Lima; Flávio Augusto de Aguilar Moraes	4033
Famílias escravas do Barão do Vale do Ceará-Mirim, séc. XIX Aristildes Moraes da Silva Neto.....	41313
Cidade das Alagoas: Família e Sociedade (1881-1900) Altina Maria Rodrigues de Farias	42222
ST 14 - A RELIGIÃO COMO ORGANIZADORA DE MOVIMENTOS SOCIAIS NO NORDESTE BRASILEIRO/ ST 16 - AS MULTIFACES DA RELIGIOSIDADE DAS GENTES SERTANEJAS NORDESTINAS	43030
Romarias e peregrinos na cultura popular Antonio José Villarim Alves da Silva.....	43131
“A juventude é a bandeira do amor”: surgimento da pastoral da juventude do meio popular nas periferias da arquidiocese de Olinda e Recife João Filipe Santos da Silva Xavier	44141
ST 15 - TERREIROS COMO LUGAR DE CONSTRUÇÃO DE SABERES E MEMÓRIA/ ST 19 - DINÂMICAS RELIGIOSAS NA HISTÓRIA	44949
De Rezas e Curas: práticas religiosas na chapada Diamantina (Morro do Chapéu, Bahia, Século XIX) Francisco Tanilson de Lima Gois	45050
Batuques e Xangôs nos códigos de posturas: controle social e dinamismo religioso em Alagoas no século XIX Felipe Anselmo Araújo	45757
Quebra menino, mas não tira saber: história e memória da perseguição aos xangôs em Alagoas (1912) Iara Katielle Pereira da Silva	46868
Encruzilhada: o corpo preto que gira de uma pomba gira Maciel Ferreira de Lima	48080

Autorrepresentações e estratégias políticas nos Hechos del Condestable (Século XV) Hugor Soares de Melo	49191
Marxismo e História Social das religiões: perspectivas e notas de pesquisa Irinéia Maria Franco dos Santos	50101
ST 17 - PENSAR A PROVÍNCIA DAS ALAGOAS NO IMPÉRIO DO BRASIL: política, economia e sociedade no Brasil oitocentista	51515
ST 18 - NARRATIVAS DISSIDENTES: gênero, sexualidade interdisciplinaridade e interseccionalidade	51616
Mulheres marginalizadas e histórias silenciadas: as mães solo na cidade de Palmeira dos Índios na contemporaneidade Vitória Soares de Araújo; Cristiano Cezar Gomes da Silva	51717
História, Cinema e Gênero: A Mulher Maravilha, a perpetuação dos estereótipos sexistas ou o triunfo sobre eles? Silmara Pereira da Silva Cristiano Cezar Gomes da Silva.....	53131
Performances de gênero e performatividade durante festividades cívicas de emancipação política em Belém – AL Silas Pita Pereira; Marcelo Góes Tavares	54343

Os conteúdos dos resumos são de inteira responsabilidade dos expositores de trabalho.

Os textos e resumos estão organizados por autores e em ordem alfabética.

Todos os textos que foram entregues dentro das normas e aprovados para a publicação em anais eletrônicos estarão disponíveis no endereço eletrônico: <https://www.cpdhis-ufal.org/anais-de-evento>

TEXTOS COMPLETOS

ST 01 – PAULA PALAMARTCHUK, PRESENTE! Mulheres, Poder e as dimensões de raça e classe

Coord.: Iracélli da Cruz Alves (UFMA); Gabriela Torres Dias (Seduc-AL); Maria Fernanda Alves da Silva (UFAL); Sandra Catarina de Sena (Ministério das Relações Étnicorraciais/Egressa PPGH-UFAL).

Este simpósio é mais do que um ST. É também uma homenagem à professora Ana Paula Palamartchuk, que compartilhou afetivamente conosco a construção da proposta. Optamos por manter a última versão do resumo, finalizada no dia 21 de março de 2023 com muito entusiasmo e vontade de encontro. Paula Palamartchuk, presente! O período que transita entre a escravidão e o pós-abolição foi marcado por uma série de conflitos e contradições que envolvem elementos fundamentais para entender como as desigualdades sociais, raciais e de gênero se (re)estruturaram logo após o Treze de Maio. O processo impõe questões importantes para a história social do trabalho, para a história política, assim como para a história social da cultura. Pensando o campo da história das mulheres, mais especificamente, nota-se que na última década do século XX e a primeira do século XXI, houve a crítica ao paradigma marxista de classe motivada, principalmente, pelas intervenções e pesquisas da historiadora estadunidense, Joan Scott. No Brasil, a dinâmica dos movimentos sociais antirracistas e antissexistas têm contribuído para colocar novas demandas à historiografia. No caso da historiografia feminista, uma questão que tem se tornado cada vez mais central diz respeito ao silenciamento - que vem sendo paulatinamente quebrado - sobre a presença das mulheres na historiografia do trabalho. Em se tratando da historiografia feminista, os silêncios sobre as mulheres racializadas também se tornaram gritantes, em que pese o desenvolvimento de pesquisas importantes que trazem à tona as dinâmicas do feminismo negro. Essa atenção e sensibilidade por novos sujeitos e novas perspectivas se deve, certamente, às pesquisadoras negras, indígenas e das classes populares que ingressaram nas universidades públicas nos últimos anos e que fazem tanta diferença na vida universitária. É com elas que a academia tem aprendido a ler, entre tantas outras pesquisadoras, Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, Sueli Carneiro, Angela Davis, Grada Kilomba, Oyèrónké Oyewùmí, bell hooks, Eliane Potiguara, Françoise Vergès. Assim, convidamos pesquisadores e pesquisadoras a discutirem temáticas diversas que articulem memória, história e redes transnacionais, sobretudo no campo da história das mulheres e da história social do trabalho, dos estudos de gênero e das relações raciais.

Periodismo feminista em Alagoas (1887-1910)

Roberta dos Santos Sodó¹

Resumo: A presente pesquisa histórica busca evidenciar a resistência de mulheres feministas e a conformação de normativas gendradas no periodismo voltado ao público feminino alagoano (FOUCAULT, 1977; BUTLER, 2012). Ao mesmo tempo, proponho a relacionalidade da presença dos feminismos com a história da formação e organização do estado de Alagoas, prezando pela reconstituição das memórias do enfrentamento da cultura do machismo e do patriarcado. O surgimento do periodismo feminista, como parte da imprensa feminina ao final do século XIX, em Maceió e Penedo, desperta-nos para as tensões sociais do Pós-abolição e da Proclamação da República. Mulheres escritoras, professoras e jornalistas, em busca de visibilidade política, foram as protagonistas desse acontecimento. Os periódicos sinalizam a formação de redes feministas e a tentativa de negar “verdades” utilizadas para exclusão e dominação das mulheres. A análise do discurso presente nesses periódicos (*Revista Alagoana*, 1887; *O Feminista*, 1902; *O Rosal*, 1903 e *Alvorada*, 1910), junto à revisão bibliográfica e o apoio de outras fontes da imprensa e da administração pública de Alagoas, permite que aos poucos ganhe forma uma narrativa recortada com a ajuda das epistemologias feministas e da interseccionalidade (AKOTIRENE, 2019; SCOTT, 1990; SCHEMAN, 2020).

Palavras-chave: Periodismo Feminista; República; Alagoas.

Periodismo feminino e feminista

Na segunda metade do século XIX, Alagoas juntou-se a outros estados (Bahia, São Paulo, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, etc.), onde jornais ditos para o público feminino já existiam desde o início daquele século. Foi em abril de 1869 que surgiu possivelmente o primeiro periódico feminino alagoano. *O Beija-Flor*, jornal joco-sério e noticioso, impresso pela tipografia do Partido Liberal em Maceió, é o mais antigo entre os periódicos mapeados no estado. Em seu primeiro número, prometeu que não trataria de "políticas abastadas, que dividem e subdividem o nosso tão rico país e tão digno de melhor sorte". Para essa folha semanal interessava somente "proporcionar alguns minutos de recreio as

¹ Historiadora e mestranda em História no Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Alagoas (PPGH-UFAL). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Gênero e Sexualidade da UFAL (GEPHGS-UFAL). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL).

belas jovens alagoanas, que já devem estar enfadadas de ouvir as dez horas da noite as perlangas do pai, do marido, ou do irmão, que foi insultado pela folha do dia”².

O Beija-Flor, além de notar o caráter proeminentemente belicoso da imprensa local, mostrava-se interessado em distanciar suas páginas dos temas políticos, embora nem sempre tenha sido capaz de fazê-lo. Diferente dos demais impressos femininos de Alagoas, este trouxe notícias do dia-a-dia de Maceió, portanto, abordando a temporalidade presente da cidade. Muito pouco se encontra disso nos outros periódicos, com mais frequência nos anúncios e colunas sociais. *O Beija-Flor* circulou até 1870, nele encontram-se interpretações cristãs sobre o mundo, em especial, do comportamento feminino, reforçando ideias que naturalizam o casamento e a maternidade como fins primordiais da vida das mulheres.

Os periódicos feministas funcionaram como uma modalidade diferente da imprensa feminina. Periódicos femininos a exemplo de *O Beija-Flor* não podem ser considerados como feministas³, pois não há entre os seus objetivos políticos a melhoria das condições de vida das mulheres, a exigência de garantias ou direitos para o seu favorecimento intelectual, artístico e financeiro, como é a característica básica desse tipo de impresso. Zahidé Muzart (2013), historiadora literária feminista brasileira, descreve como os periódicos dirigidos por mulheres feministas “foram avançados”, defendendo a liberdade das pessoas negras escravizadas e o “direito ao voto, a igualdade diante da lei, o direito às profissões liberais, o pacifismo...”⁴. Entretanto, de acordo com ela, para essa avaliação do periodismo feminista devemos “situá-los nesse tempo de um feminismo nascente, com outras condições políticas, econômicas e sociais”⁵.

A partir do segundo periódico feminino do estado, *A Revista Alagoana* (1887), “científica e literária de propaganda da emancipação da mulher”, é que poderemos inserir Alagoas no que Muzart chama de “uma imensa rede de mulheres brasileiras, e algumas portuguesas ou latino-americanas”⁶, que demandaram seu tempo na criação de conexões umas com as outras, produziram jornais e fizeram circular sua indignação, protesto, nas cidades em que viviam. Essa é outra característica das folhas feministas brasileiras no século XIX, habitar

² *O Beija-Flor*. *O Beija-Flor*, nº 1, abr. 1869, p. 1. As edições deste e dos demais periódicos mencionados ao longo do texto estão disponíveis no *site* Hemeroteca Digital (<https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>), da Biblioteca Nacional. As exceções serão apontadas.

³ É o caso também do periódico de Maceió *O Gênio*, folha literária de educação e recreio dedicado às senhoras alagoanas, propriedade de uma associação, publicada em 1889 pela Tipografia da Tribuna Popular. De Penedo, *A Palavra, revista literária dedicada à instrução e educação da mulher* (1889-1898), da qual tratarei mais adiante, também se distanciou dos discursos feministas.

⁴ 2003, p. 232.

⁵ *ibid*, p. 231.

⁶ *idem*.

as cidades, grandes povoados, espaços de maior densidade demográfica, movimentação econômica, política e artística.

A *Revista Alagoana*, que era imprensa em Maceió sob a posse e direção de Maria Lucia Romariz e Rita de Mendonça, simboliza bem as mudanças de costumes e do cenário da capital, que está em processo de “modernização e urbanização” (COSTA, 2015). *O Feminista* (1902), “órgão de propaganda da emancipação da mulher”, também de Maceió, dirigido por Marie Anette, vai ainda mais longe em deflagar sua bandeira aliada aos direitos das mulheres. Denuncia a oposição interessada dos homens, que se vêem ameaçados pela maior autonomia feminina, e incorpora em seu discurso o incentivo ao trabalho árduo das mulheres em nome de sua própria emancipação.

Ainda em Maceió, no ano de 1903, foi impresso *O Rosal*, “órgão literário dedicado à Mulher Alagoana”⁷. Essa folha literária, dirigida por Torquato Cabral⁸, teve como redatoras Rosália Sandoval⁹ e Rita Souza. Na única edição disponível para análise, verifica-se que o periódico também fez ecoar as esperanças feministas em Alagoas. Um texto de Rita Souza presente na edição, intitulado *A nossa emancipação*, lança um desafio aos homens anti-feministas, afirmando o que querem as feministas.

Desejamos é que nos faça justiça. Queremos é a nossa independência. E havemos de consegui-la, espere-o.

Ride, não importa. Julgai-nos utopistas ou talvez, nada receando de nossa fraqueza, superficialidade e ignorância — causas que muito de propósito achais que não devemos remover — acreditais que o vosso domínio será para sempre absoluto.

Aguardemos o futuro.¹⁰

Para o periodismo feminista o futuro em Maceió não foi tão promissor, ainda que nas décadas seguintes outras representações do discurso feminista tenham tomado forma, como a

⁷ Tanto *O Feminista* quanto *O Rosal* não estão disponíveis no site da Hemeroteca Digital (BN), foram obtidos em contato com o setor de arquivos da BN, que enviou a reprodução digital das edições disponíveis, número 1 de *O Feminista* e 2 de *O Rosal*.

⁸ CABRAL, Manoel Torquato de Godoi (Capela AL 26/2/1878 - Maceió AL 31/12/1907) Poeta, jornalista. Filho de Avelino Cabral e Luiza de Godói Cabral. Frequentou a escola primária, em sua cidade natal. Trabalhou no comércio em Pilar. Iniciou-se muito cedo no jornalismo, ainda no Pilar, na revista *Vigilante*, da qual era o seu principal redator. Por dificuldades econômicas viveu em andanças constantes entre Pilar e Capela, tendo, finalmente, se estabelecido em Maceió. Fundou, com Carlos Broad e José Avelino a revista *Alvorada*. Dirigiu, ainda, o *Almanaque Literário Alagoano*, com a colaboração de Craveiro Costa. Presidente da Sociedade Perseverança e Auxílio dos Empregados no Comércio. Patrono da cadeia 4 da AAL. Colaborou em vários jornais da capital. Obras: Organizador, juntamente com Craveiro Costa, do *Indicador Geral do Estado de Alagoas*, Maceió, Tip. Commercial, 1902. *Almanaque Literário Alagoano para 1900*. Contendo Várias Indicações de Utilidade Pública e uma Escolhida Parte Literária. Organizado por T. Cabral - Primeiro Ano, Maceió, Tipografia Oriental, 1899; *Almanaque Literário Alagoano para 1901*, Diretor: T. Cabral, - Segundo Ano, Maceió, Tipografia Oriental, 1900. In: **ABC das Alagoas**, v. 2, p. 185-186.

⁹ Sobre a escritora: SODÓ, Roberta dos Santos. Rosália Sandoval: a poetisa do Norte sob a égide do “espírito feminino” (Maceió-AL, 1888-1953). **Temporalidades**, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, jul./dez. 2021, p. 431-454.

¹⁰ SOUZA, Rita. *A nossa emancipação*. *O Rosal*, nº 2, 31 ago. 1903, p. 2-3.

Federação Alagoana pelo Progresso Feminino - FAPF (1932). Essas primeiras manifestações do discurso feminista em Alagoas, vistas pelas lentes da interseccionalidade, revelam algumas das “condições estruturais” que “atravessam corpos” e a “interação das estruturas” de gênero, raça, classe e sexualidade vigentes no contexto (AKOTIRENE, 2019, p. 27). Permite-nos saber, por exemplo, que mulheres brancas, cisheterossexuais, letradas, de classe média e alta, majoritariamente, possuíam as “condições estruturais” necessárias para assumirem-se feministas e engajarem-se nessa luta. Fato constatado também na organização da FAPF.

Normalistas e colaboradoras da imprensa feminista

No Brasil Republicano, as vidas das mulheres estavam atravessadas por perspectivas biologizantes sobre gênero, raça e condição social. Mobilizadas individualmente ou em conjunto, essas camadas atuavam como mecanismos de controle sobre os corpos e os comportamentos femininos, atravessando as vidas de professoras de todas as cores e origens sociais. (SILVA, 2022, p. 72).

A imprensa feminina alagoana esteve intimamente ligada às instituições de ensino para o sexo feminino. Em Penedo, cidade que à época equiparava-se com Maceió em importância cultural e econômica para a região de Alagoas (TENÓRIO, 2009), o periodismo feminista recebeu a colaboração das mulheres do Liceu de Penedo, professoras, alunas e ex-alunas. A *Flor* (1909), “órgão dedicado ao belo sexo”, representa os esforços coletivos dessas mulheres pela valorização da escrita feminina, ainda que muitos textos publicados fossem assinados com pseudônimos. O seu objetivo foi resumido em “pugnar pelo adiantamento de nossas patrícias à quem o oferecemos”¹¹. De tiragem semanal e propriedade de uma associação, era impresso na tipografia de *O Vadio*¹², nº 2 da rua do Rosário. Teve como “procurador” o jornalista Antônio Torquato de Carvalho¹³, diretor de *O Rouxinol*¹⁴. Um número considerável de mulheres contribuiu na composição de suas folhas, dou destaque a duas delas, das quais foi possível encontrar informações.

¹¹ Surgindo. *A Flor*, nº 1, 11 ago. 1909, p. 1.

¹² Órgão popular, surgiu em Penedo em 1907. Publica-se aos domingos. Fundado e redigido por Euclides Porto e Leobino José Ferreira. Bibl. Nac. microf. ano IV n. 95 3/10/1910 e, entre outros, ano VI n. 152 21/10/1911. In: *ABC das Alagoas*, v. 2, 2005, p. 650.

¹³ Não há verbete no *ABC das Alagoas* sobre o jornalista, nem outras informações relevantes sobre ele foram encontradas na Hemeroteca Digital (BN).

¹⁴ Surge em Penedo, publicado aos domingos, sob a responsabilidade de Leobino Ferreira. “Órgão literário, recreativo e noticioso”. Redator: José Torres. Diretor; Antônio Torquato de Carvalho. Bibl. Nac. microf. ano II n. 2 14/03/1909 e ano II n. 29 18/07/1909. In: *ABC das Alagoas*, v. 2, 2005, p. 503.

A primeira é Ernestina Ribeiro, aluna mestre pelo Liceu de Penedo¹⁵ e posteriormente professora pública no ensino primário da cidade, desde 1909 pelo menos¹⁶. Em 1929 foi jubilada conforme seu próprio requerimento, quando ocupava a “1º cadeira do sexo feminino da cidade”¹⁷. A segunda é Alice Brandão, também professora primária de Penedo¹⁸. De acordo com o periódico *O Cruzeiro* (AL), ela era irmã de Theophanes Brandão, proprietário e redator de *O Alagoano*¹⁹.

Mesmo sobre as colaboradoras de *A Flor* que não utilizaram pseudônimos, é difícil de serem encontradas informações na documentação histórica. Além das mencionadas, ressaltamos os pseudônimos de Martha Diniz e Palmyra Silva. Junto de Ernestina Ribeiro defenderam através do periódico *A Flor* a emancipação e educação das mulheres, para elas, medidas necessárias ao progresso de Alagoas e do Brasil.

Por volta de vinte anos antes da publicação de *A Flor*, foi criado em Pão de Açúcar, cidade ao sul de Alagoas, margeada pelo rio São Francisco, o periódico feminino *A Palavra*. Essa folha teve um tempo de vida impressionante quando comparamos com outras publicações femininas de Alagoas, que em sua maioria não duraram mais que um ano. Em 1892, ela iria para o leste do estado, seguindo o curso do rio até chegar em Penedo, acompanhando a tipografia de *O Trabalho*²⁰. Maria Oliva de Sousa Mello foi redatora da revista, o jornalista Achilles Mello²¹, seu pai e proprietário da tipografia, foi o diretor. Instalaram-se na Travessa da Penha, sem número, provavelmente nas proximidades da Capela de Nossa Senhora da Penha, Centro Histórico de Penedo. Nessa tipografia também foi impresso o hebdomadário dedicado aos interesses da religião católica *A Fé Christã*²², que trouxe em suas páginas, no ano de 1906, um texto que revelava a opinião do papa em exercício, Pio X, sobre o feminismo. Esse texto

¹⁵ O prédio dessa instituição estava situado também na rua do Rosário, nele funcionava o curso normal desde a Proclamação da República. Extinto pelo Decreto nº. 444, de 12 de novembro de 1908 (VILAR, 2015).

¹⁶ Notícias. *A Fé Christã* (AL), nº 46, 26 nov. 1904, p. 3. *Mensagens do Governador de Alagoas para a Assembléia* (AL), nº 1, 15 abr. 1916, p. 117.

¹⁷ Movimento da Instrução Pública do Estado. *Revista de Ensino* (AL), nº 17, ano III, set. 1929.

¹⁸ Professorado primário do estado. *Almanaque do Ensino - Estado de Alagoas*, ano 1938, p. 21.

¹⁹ BRANDÃO, Teóphanes (Porto Real do Colégio AL - Penedo AL 1954) Poeta, professor, jornalista. Obras: *Trevas e Sóis* (poesia); Epitalâmio, Penedo, Oficina Tip. do O Nacional, 1907; *Sonatas: Poesia*, Penedo, Artes Gráficas, 1909. In: *ABC das Alagoas*, v. 1, 2005, p. 171. ALAGOANO, O Semanário. Surgido em Penedo em 5/4/1908. Independente. Redator e proprietário: Theóphanes Brandão. In: *ABC das Alagoas*, v. 1, 2005, p. 13.

²⁰ Órgão do comércio, da lavoura e dos interesses sociais. Nele colaborou José V. Cavalcanti. Impresso em tipografia própria, que também foi transferida para Penedo. Bibl. Nac. microf., diversos números, entre os quais, ano I n. 17 10/9/1882, ano XVII n. 767 25/6/1898. In: *ABC das Alagoas*, v. 2, 2005, p. 632.

²¹ Achilles Mello foi deputado estadual pelo Partido Republicano Conservador, jornalista, católico e, como mostra os anúncios em *A Palavra*, fabricante de preparados medicinais.

²² Para saber mais sobre a imprensa católica em Alagoas e no Brasil, consultar a obra *Imprensa Católica na Primeira República: uma história social do hebdomadário A Fé Christã* (Penedo, Alagoas), da historiadora Irinéia Maria Franco dos Santos, publicada em 2018 pela Editora da Universidade Federal de Alagoas (EDUFAL).

resume bem a posição que o periódico *A Palavra* tentou manter ao longo de seus anos de existência, nos quais relacionou o papel social das mulheres aos discursos da religião católica.

O SANTO PADRE E O FEMINISMO

A literata austríaca Camilla Thenier, obteve uma audiência do Soberano Pontífice que autorizou a publicar a sua opinião acerca do feminismo.

Pio X aprova o movimento a favor da mulher, sempre que este não contradiga a moral cristã, porque a Igreja aceita tudo quanto tende a elevar o nível moral e intelectual da humanidade.

Aprova que as mulheres estudem a medicina para tratarem das pessoas do seu sexo e as crianças que precisam de carinho que a mulher só pode dispensar.

Aconselha sobretudo que se dediquem ao ensino, porque a mulher é a principal educadora da humanidade.

Sua Santidade condenou vivamente as que se intrometem em política e que querem ser eleitores e deputados.

Terminou dizendo que, educando conscienciosamente os seus filhos, cumpre a mulher os seus deveres cívicos muito melhor que intrometendo-se nas agitações da vida política.²³

É importante observar que as ideias de Pio X não passam longe do que era a realidade das mulheres brasileiras na época. As poucas profissões que podiam exercer, como professores, enfermeiras e médicas, apresentavam-se como extensão dos deveres do casamento e da maternidade, cuidar do marido, dos filhos e da organização da casa. Sem contar as barreiras impostas pelo racismo, pela estrutura econômica desigual, para que algumas mulheres viessem a exercer qualquer profissão com dignidade. As católicas, sobretudo, deveriam também ser caridosas com a orfandade, com as pessoas idosas, enfermas, etc. *A Palavra* trará muitos textos que naturalizam a divisão social entre homens e mulheres, destacando missões divinas e/ou cívicas que deveriam ser realizadas especialmente por elas. A recente inclusão de mulheres como conselheiras do Papa Francisco, inclusive com direito de voto nos Sínodos²⁴, sinaliza talvez as mudanças impulsionadas pelos femininos e o movimento de mulheres de um modo geral.

Católicos ou não, outros impressos femininos alagoanos trarão discursos semelhantes, por vezes contraditórios, negociados e limitados pelas políticas de gênero que predominavam no período. A última folha que vou apresentar dará muitos exemplos da caminhada em corda bamba empreendida por quem desejou manter as convicções católicas e reivindicar os direitos das mulheres.

Alvorada (1910), “órgão dedicado à defesa e educação da mulher”, publicado bimensalmente na cidade de Penedo, encerra a lista dos periódicos femininos de Alagoas. Não

²³ s/a. O Santo Padre e o feminismo. *A Fé Christã*. nº 24, 23 jun. 1906, p. 2.

²⁴ Assembleia eclesialística que reúne Bispos da Igreja Católica do mundo inteiro.

consta nele informações sobre a tipografia em que era impresso. Como o seu diretor foi Aguiar Brandão, suspeito ter sido impresso na mesma tipografia de *O Cruzeiro*, jornal de sua propriedade, impresso na rua do Rosário, número 45.

Diferente das outras folhas femininas da mesma cidade, *Alvorada* não publicou escritos de mulheres de Penedo ou região, com exceção da poesia *Quadro* e do texto *A atual situação da mulher*, ambos de Rosália Sandoval. A folha parece não ter recebido grande participação de mulheres, por mais que sejam elas o assunto das páginas. Todavia, Marietta Brandão, esposa de Aguiar Brandão, pode ter contribuído com a organização do periódico *Alvorada*. Professora particular de francês, em sua própria casa, na Praça do Rosário, número 9, também musicista, participou ativamente dos saraus de poesia promovidos pelo jornal *O Cruzeiro* em 1909, responsável pelo concerto do evento²⁵.

Classificar as folhas de *Alvorada* como feministas ou não, foi tarefa das mais difíceis e ainda não estou decidida. De entrada, o primeiro texto do periódico, transcrito abaixo, é de autoria, segundo a apresentação feita pelo periódico, de “um valoroso feminista”, o jornalista pernambucano Xavier de Carvalho:

A mulher é ainda hoje considerada quase por toda parte, como um ser físico e social incompleto. Além dos que por aberração cerebral a detestam, há a ferocidade dos Códigos, há a hipocrisia dos Costumes, há umas certas convenções anacrônicas a que filósofos impotentes chamam a moral, há o grande abismo dos preconceitos confessionais de todas as religiões e seitas e há sobretudo a oposição estúpida e, digamos interessada, do homem que receia a concorrência da mulher nas artes, na ciência, no comércio e na indústria. Mas, após tantos e tantos séculos de escravidão, a Eterna Menor revolta-se! E revolta-se, não por sentimentalismo, mas com a firme convicção dos seus direitos sagrados de Mãe, de Esposa e de Mulher, parte integrante do Indivíduo e da Humanidade. Revolta-se pelas exigências do seu Cérebro, do seu Coração e do seu Sexo. Revolta-se porque no meio de um século de ciência e de justiça social, com plena consciência da injustiça que lhe é feita, não pode mais suportar a bastilha de horrores em que a lançam as religiões e as leis, esses inimigos de todas as tentativas de emancipação da mulher.²⁶

Esse trecho traz a tônica do que vinha, desde 1887, sendo defendido pelo periodismo feminista alagoano. A reatualização das normativas de gênero presente no discurso de Xavier Carvalho, quando naturaliza o comportamento e funções sociais atribuídas ao corpo feminino, de mãe e esposa, não deixa de ser uma característica presente por quase todas as partes da imprensa feminina alagoana. Assim como em *A Flor*, é publicado pelo *Alvorada* textos favoráveis à educação e emancipação das mulheres, porém, com uma postura mais tímida. É

²⁵ Curso particular de francês teórico e prático. *Alvorada*, nº 1, 15 mar. 1910, p. 4. Sarau lítero musicais. *O Cruzeiro*, ano I, 7 out. 1909, p. 2.

²⁶ CARVALHO, Xavier. O que queremos. *Alvorada*, nº 1, 15 mar. 1910, p. 1.

apresentada quase como uma condição, que as mulheres permaneçam cumprindo suas funções de mãe e esposa, cuidadoras do lar e da família. Ideia que fica evidente desde sua primeira edição, quando o periódico anuncia o seu programa:

Vamos bater-nos pela reivindicação dos direitos feminis, sem que, contudo, pretendamos jamais arrancar a Mulher do trono em que impera no seio da família. Os mesmos direitos perante a lei, embora funções diferentes e compatíveis com a organização de cada sexo, e a educação da Mulher, eis os ideais pelos quais vamos pelejar.²⁷

Se pudermos por um instante comparar o periodismo feminista de Alagoas com uma semente, diria que ela não encontrou solo e clima favoráveis em Alagoas, nem por isso deixou de causar agitação e transformações culturais nas cidades em que se fez sentir, ainda que marcada por essas contradições enfrentadas pelas pessoas do período.

Considerações finais

Após imergir analiticamente nos textos do periodismo feminino e feminista de Alagoas, em busca de suas personagens e histórias, brevemente narradas aqui, compreendi que há muita carência de pesquisas sobre o assunto, também muito o que se dizer da história das mulheres alagoanas. Essas escritas, se fossem mais presentes na historiografia do estado, talvez estivessem me auxiliando a tecer tramas mais robustas do meu tema de pesquisa.

Em vista dos silenciamentos políticos que devem ser revertidos em nossa memória coletiva e historiográfica, uno pelo uso das epistemologias feministas preocupações políticas e metodológicas, como base no tipo de conhecimento historiográfico que desejo propor. As epistemologias feministas têm compromisso com:

(1) uma concepção não individualista do conhecimento; (2) a atenção à diversidade, especialmente às diferenças de poder ou privilégio; (3) as críticas da objetividade como meta do conhecimento científico, em especial; e (4) uma preocupação com o modo como o conhecimento é normativamente definido na prática, em contraste com opinião ou crença. (SCHEMAN, 2020, p. 35).

Abertas às críticas que possam potencializar a produção do conhecimento e trazer benefícios para o convívio mais equânime entre as pessoas, as epistemologias feministas continuam em constante transformação. Elas são suficientemente abertas, dispendo de ferramentas de análise para a imprensa feminista alagoana, bem como para outras histórias, que abarquem ou não a resistência prática, em e antifascista, no solo de Alagoas.

²⁷ O que queremos. *Alvorada*, nº 1, 15 mar. 1910, p. 1.

Referências

- AKOTIRENE, Karla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Polém, 2019.
- BARROS, Francisco Reinaldo Amorim de. *ABC das Alagoas: dicionário biobibliográfico, histórico e geográfico das Alagoas*. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2005. 2v.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- SILVA, Luara dos Santos. O nosso feminismo e arte de ensinar crianças: professoras primárias entre práticas de controle e agências no Brasil Republicano (1900-1920). In: CARLONI, Karla. MAGALHÃES, Lívia. (orgs). *Mulheres no Brasil Republicano*. Curitiba: CRV, 2021. p. 57-73
- COSTA, Arrisete C. L. *Maceió Medúsica: uma interpretação histórica das imagens da diáspora de intelectuais alagoanos na literatura – 1930/40*. Maceió: EDUFAL, 2015.
- FOUCAULT, Michel. *A microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1977.
- SCHEMAN, Naomi. Epistemologia Feminista. Tradução de Rafaela Missaggia Vaccari e Gisele Dalva Secco. *Revista Ideação*, N. 42, julho/dezembro, 2020. p. 30-44.
- SCOTT, Joan Wallach. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul./dez., 1990.
- MUZART, Zahidé Lupinacci. Uma espiada na imprensa das mulheres no século XIX. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 11, n. 01, p. 225-233, 2003.
- TENÓRIO, Douglas Apratto. *Metamorfose das Oligarquias*. Maceió: Edufal, 2009.

O trabalho feminino no mundo fabril têxtil alagoano: mulheres operárias em Fernão Velho na década de 1950

Luanda Giulia Silva dos Santos²⁸

Marcelo Góes Tavares²⁹

Resumo: Esse trabalho tem como objetivo historicizar as condições de trabalho de operárias têxteis no complexo fabril da Fábrica Carmen em Fernão Velho, Maceió- AL na década de 1950. Propomos analisar as relações de trabalho e formas de enquadramento dessas trabalhadoras considerando o recorte de gênero, foco este que se opõe e desnaturaliza as representações de um espaço fabril predominantemente masculino. Ensejamos assim, evidenciar a estrutura social na qual essas operárias estavam inseridas; um ambiente machista; processos disciplinares; mas sobretudo seus protagonismos. Como corpus historiográfico e teórico metodológicos propomos: Tavares (2016); Farias (2017); Rago (2014); Scott (1989); Correia (1998); Perrot (2005); Birole (2018), entre outros. E como corpus documental usamos imagens, relatos de memória, e processos trabalhistas.

Palavras-chave: Trabalho feminino; Relações de gênero; Operariado.

Introdução

Esse trabalho tem como objetivo evidenciar e analisar, o trabalho e o papel social das mulheres/operária no ambiente fabril de Fernão Velho/Maceió, entre os anos de 1950. Apresentando a estrutura social na qual essas trabalhadoras estavam inseridas, seu conjunto de normas; direitos; deveres; e expectativas, que influencia o comportamento humano dos indivíduos ali existentes a partir das diferenças e igualdades nas relações de gênero. Julgamos necessário esclarecer, que usamos a categoria gêneros nesse trabalho como instrumento de análise das relações de poder culturalmente estabelecidas através de códigos e símbolos, o que implica em uma desnaturalização da identidade subjetiva dos sujeitos históricos (SCOTT, 1989).

SCOTT (1989, pp. 2-3) começa explicando que o conceito de gênero não deve ser confundido com o sexo biológico, mas sim, com uma construção social que envolve comportamentos, sentimentos e atitudes atribuídos a homens e mulheres em cada sociedade.

²⁸ Graduada no curso de Licenciatura em História pela Universidade Estadual de Alagoas- UNEAL.

²⁹ Doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Professor da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, Campus Palmeira dos Índios.

Ela também destaca que a categoria de gênero não é fixa e imutável, mas sim, mutável ao longo do tempo e do espaço. E acrescenta, que na gramática, gênero é compreendido como um meio de classificar fenômenos, um sistema de distinções socialmente acordado mais do que uma descrição objetiva de traços inerentes. Além disso, as classificações sugerem uma relação entre categorias que permite distinções ou agrupamentos separados.

Nesse sentido, a historiadora Margareth Rago (1998) também destaca a importância de compreender as questões de gênero como parte do tecido social que nos molda e de considerar a cultura e a subjetividade como elementos cruciais para a análise histórica. A historiadora argumenta que o gênero é uma categoria analítica que revela as relações de poder que moldam as experiências individuais e coletivas. Ainda que, as mulheres sejam o foco desse trabalho, os escritos não se limitam as vivências e experiências delas, pois também é composto das narrativas, memórias e rotinas dos “demais indivíduos” existentes nesse território fabril, ajudando-nos a compreendê-lo nos seus mais diversos âmbitos.

Além disso, a escolha de estudar especialmente as operárias, e não a classe operária de Fernão Velho como um todo, estar em considerarmos que as mulheres trazem uma experiência histórica e cultural diferenciada da masculina, e infelizmente ainda pouco evidenciada, “estudada”, e escrita historiográfica em Alagoas, ao menos até o presente momento da escrita desse artigo. Desse modo, esse trabalho busca contribuir com a escrita dessa “Nova História”, mais democrática, combatente do apagamento e silenciamento feminino. Evidenciando as mulheres em suas singularidades e diversidades; percebendo-as como sujeitos históricos, protagonistas e, não coadjuvantes das narrativas e memórias da humanidade.

Metodologicamente esse trabalho foi marcado por revisão da historiografia alagoana a certa do operariado de Alagoas. E como corpus documental usamos imagens, relatos de memória, e processos trabalhistas. A história que será narrada se passa em Fernão Velho, antiga vila operária, e atual bairro de Maceió/AL. Cenário onde foi construída a primeira Fábrica têxtil do Estado de Alagoas, a Companhia União Mercantil, em 1857 e entrando em funcionamento em 1864.

A Vila Operária de Fernão Velho

Apesar desse trabalho tratar mais especificamente dos anos de maior produção da fábrica a década de 1950, durante a administração do Grupo Othon, que também modifica seu nome para Fábrica Carmen; vale pontuar, mesmo que rapidamente as antigas gestões da indústria.

Seus fundadores foram José Antônio de Mendonça (o futuro Barão de Jaraguá), e Tibúrcio Alves de Carvalho. Nos momentos iniciais de sua produção, “A fábrica de Fernão Velho, em Alagoas, com 1.625 fusos e 40 teares, empregava oito estrangeiros ao lado de 35 operários nacionais em 1866” (TAVARES, 2016, p.46). Durante os anos de 1891-1938 as ações majoritárias da Fábrica foram compradas pela família Machado, que passa a administrar a Companhia União Mercantil, nessa gestão fora construída 900 casas de alvenaria para os operários, com instalação de luz elétrica e água encanada. Em 1910, construíram um armazém anexo ao edifício da Fábrica, servindo este como depósito de algodão. “Nos arredores da Fábrica, também construíram calçadas e realizaram melhorias estéticas em seu prédio, edificando dois grandes arcos na fachada”³⁰.

Em 1938 um novo grupo empresarial assume a gestão da C. União Mercantil, a Família Leão, que permaneceu à frente da fábrica até 1943. De acordo com Tavares (2016), entre os benefícios que ofereciam aos operários, essa gestão reformou o ambulatório e nele implantou os setores de emergência e maternidade, assim como construiu uma creche. E no âmbito da produção, modernizou as instalações para o maquinário. O grupo dos Leões, sob o comando de Dr. Ernest como seu diretor maior, introduziu grande melhorias no prédio da Fábrica e nas casas da Vila Operária, com aproximadamente 8 mil habitantes.

Por fim a gestão do Grupo Othon na então Fábrica Carmen datam de 1943-1996. Trabalharemos neste texto o recorte de dez anos, do período dessa administração. Vale salientar, que apesar dessa temporalidade estabelecida para análise do trabalho, pode ocorrer narrativas pontuais, na construção da história, que anteceda o delineamento, pois, entender a concepção da história como uma sucessão linear de eventos é inadequada, haja vista, que é necessário entender a história como uma estratificação de diferentes tempos, como um “horizonte de expectativa” (KOSELLECK, 2006, p.196).

Em Fernão Velho, desde o fim da década de 1920 os números de operários que ali residiam eram oriundos majoritariamente de outros municípios do estado. “Os motivos para migração eram diversos: moradias de alvenaria, expectativa de estabilidade no emprego, férias, cinema, festas públicas, hospital, estudos para os filhos, lazer, lugar limpo e relativamente urbanizado, recreação, etc” (FARIAS, 2017, p. 117). Além é claro da situação de carência das condições materiais de subsistência dessa população que morava em regiões com produção predominantemente agrária, havia também uma busca por seguridade trabalhista, amplamente divulgada a partir da “ideia” de cidadania amparada nos direitos trabalhistas, sobretudo nos

³⁰ TAVARES, 2016. p.52.

anos finais da década de 1930. Vale salientar que tais direitos nesse período não atendia os trabalhadores rurais³¹.

Desse modo na vila, além da moradia: casas com três cômodos (sala, quarto e apenas um banheiro³²) e que geralmente abrigava cerca de três famílias, o que poderia gerar conflitos pela falta de espaço suficiente; ausência de privacidade, e até possíveis riscos da integridade física dos moradores. Sobretudo as de sexo feminino, haja vista, que são elas as maiores vítimas de violência doméstica historicamente. Levanto essa suposta problemática, considerando que essas habitações eram compostas por mulheres e homens adultos, jovens de ambos os sexos, assim como crianças e idosos, todos de uma mesma família ou não.

A fábrica também oferecia diversos serviços de assistência aos operários, tais como: tecidos para roupas, água encanada e energia elétrica em suas residências, espaço de lazer (praças, cinema, quadra de esportes, festas), escola para educação infanto-juvenil, e um ambulatório onde se prestava atendimento médico, de enfermagem e obtenção de medicamentos³³. Tudo em troca de um operariado disciplinado, produtivo e de fácil exploração; e sujeito a punição, caso ousasse desvencilhar das rédeas.

Retomando a questão do compartilhamento da moradia dos operários, Farias (2017) destaca que era feita sem negociação com os trabalhadores, e havendo inclusive coação moral. E enfatiza que a política de higienização e moralização, bastante difundida pelos industriais não correspondia as reais condições do núcleo fabril. Por conseguinte, o futuro dos operários e de suas famílias estava atrelado à permanência na fábrica, pois, em caso de demissão, esses trabalhadores teriam que retornar aos seus antigos empregos, o que gerava incertezas em relação a possível perda das garantias trabalhistas, e vínculo com o universo cultural fabril, além de uma sensação de retrocesso associado ao trabalho rural.

Educação ou Coerção

A educação também foi pensada como um instrumento valioso de controle do comportamento dos indivíduos, pois ocupava parte das horas livres de adultos e comprometia parte do dia das crianças, com atividades regradas e submetidas a horários. Como a ponta CORREIA (1998)³⁴:

Significando um mecanismo de normalização do tempo livre dos moradores, e também um investimento na formação de futuras gerações de operários, haja vista, que o ensino como instrumento de controle social dos pobres articula-

³¹ GOMES, Angela de Castro. *Cidadania e Direito do Trabalho*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2002.

³² FARIAS, 2017, p. 113.

³³ TAVARES, 2016, p. 53.

³⁴ CORREIA, Telma de Barros. *Pedra: plano e cotidiano operário no Sertão*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

se à noção da infância como um momento crucial na formação dos homens. Resultando em ‘massas’ dotada de instruções requeridas pelo trabalho fabril, e educadas para respeitar o patrão, sua propriedade e suas normas (CORREIA, 1998, pp. 146-147).

Na Vila Operária, o Colégio São José, foi construído pela Fábrica nos tempos da gestão dos Machados (1891- 1938) e continuou em funcionamento durante a administração dos Othons (1943- 1996). O material escolar era composto por caderno, lápis e livro; a educação ofertada eram a alfabetização e os anos iniciais do ensino primário. Havia preocupação por parte dos gestores da Vila em identificar os alunos/nas, por isso, o fardamento escolar era obrigatório, sendo esse uniforme doado pela Fábrica. Todas as crianças o recebiam, feitos geralmente de tecido branco (completo), mas também podendo ser alternado com calça e, saia azul – sempre “composta”, no tamanho tido como adequado a meninas descentes –. Havia a padronização, ao mesmo tempo que se presava pela distinção entre os gêneros, facilitando a identificação de meninos e meninas, e também a fiscalização da higiene dessas crianças.

O ensino oferecido em Fernão Velho tinha um caráter utilitarista ao tempo que também preconizava noções relacionada à vida, e a sociedade. No Colégio São José as aulas começavam às 8h da manhã e terminavam 13h da tarde. Entre os conteúdos abordados estavam: humanidades, língua pátria, e ciências, além de Geografia, História, Português e Matemática. A educação física também era ofertada no colégio, que inclusive possuía um campo ao fundo de seu terreno.

Havia ainda uma espécie de “disciplinas extracurriculares”, que eram mais direcionadas as meninas; as aulas eram de bordado, crochê e ponto-cruz, tais ensinamentos eram opcionais para os meninos, isso demonstrava o interesse da Fábrica em desenvolver habilidades que seriam úteis ao trabalho fabril das futuras operárias, aos mesmos tempos que evidenciava a distinção de funções dadas a homens e mulheres na indústria têxtil. Ainda sobre o Colégio São José, a disciplinaridade fazia parte da didática pedagógica da instituição escolar, refletindo a disciplina existente nesse território fabril como um todo.

O alunado deveria atender as expectativas de ensino-aprendizagem dos educadores, caso contrário as sanções disciplinadoras eram acionadas, e o castigo físico era um instrumento usual nesse modelo de educação. Ainda nesse sentido, a manutenção da ordem, e da boa conduta passavam também pelo zelo e cuidado que os alunos e alunas deveriam ter com a manutenção do espaço físico do colégio, assim como com todo o patrimônio material que compunha a vila operária. Antônio Cardoso relata:

Tinha uma professora que tirava o tamanco e batia. Pá, pá, pá... Levanta os pés! E falava para levantar os pés. A preocupação não era com acabar com os

tamancos, mas com o piso”, lembrou Antônio Cardoso. Ao levantarem os pés, os estudantes tornavam-se momentaneamente imóveis em seu lugar, evitando deslocar-se na sala de aula, mantendo-se em sua cadeira perfilada para maior controle e circulação dos educadores entre os educandos (RELATO DE ANTÔNIO CARDOSO, 2015. In: TAVARES, 2016, p. 110).

Desse modo, a construção do operariado da então Fábrica Carmen, estava atrelada a educação como um instrumento valioso de controle do comportamento dos indivíduos, mesmo sendo propagada por meio dela, noções de amor ao próximo e civismo, apelos religiosos e formação moral extremamente disciplinadora, e distinção comportamental entre os gêneros.

Saúde e bem-estar, mas sem descansar!

Nos tempos da Fábrica Carmen, a gestão realizava a pintura e manutenção de seus prédios e das casas fornecidas aos operários, além dos serviços de assistências já citados anteriormente, é na administração dos Othon que os serviços odontológicos passam a serem ofertados aos operários. O ambulatório dispunha ainda de parteiras que auxiliavam as futuras mães durante seus trabalhos de parto, esses podendo ocorrerem em casa, ou no próprio ambulatório. Porém, quando o parto se tornava de risco e tinha complicações, a gestante era levada para os hospitais de Maceió³⁵. Um fato interessante era a contratação de profissionais que não tinha formação especializada ou técnica na área da saúde, mas sim experiências práticas, adquiridas no exercício de suas funções, era o caso de parteiras e auxiliares que trabalhavam na enfermaria.

Outra questão era que “embora a Fábrica contratasse médicos, dentistas e enfermeiros para seu ambulatório em Fernão Velho, diversas memórias apontam para a ausência da permanência de médicos de plantão. Aparentemente, os médicos atendiam apenas em alguns dias e horários predefinidos”³⁶. Vale salientar que apesar desse gesto assistencialista dos gestores, as operárias não recebiam tratamento diferenciado durante seu período gestacional, pelo contrário, em um relato descrito pelo historiador Marcelo Góes Tavares (2016), ao entrevistar uma operária da fábrica, que sofrera abuso de poder por parte de seu gerente de área, momentos antes de dá à luz, é perceptível que a produção estava acima da saúde e do bem-estar dos funcionários:

³⁵ TAVARES, 2016, p. 169.

³⁶ TAVARES, 2016, p. 167.

Dona Emília ressaltou que estava trabalhando quando entrou em trabalho de parto. Seu bebê veio antes do tempo normal previsto, chegando prematuro aos sete meses de gravidez. Quando sua bolsa estourou, procurou o gerente de sua seção para informar o que ocorrera, deixando evidente a emergência em ser atendida pelos serviços de saúde. No entanto, ele respondeu: “Olhe, está faltando só três rolos. Só sai quando terminar!” Dona Emília finalizou seus três rolos restantes e correu para o parto. Quase deu à luz em pleno rés do chão da Fábrica (TAVARES, 2016, p.124).

As operárias grávidas trabalhavam até o tempo previsto por lei e do parto, e somente, então, no limite de suas condições físicas, eram afastadas de suas atividades na Fábrica. A Lei trabalhista nº 5.452 de 01 de Maio de 1943³⁷, previa a licença maternidade, nele o Capítulo III DA PROTEÇÃO DO TRABALHO DA MULHER, Secção V, garantia, ao menos na teoria, as seguintes concessões as gestantes:

Quadro 1 – Texto da Secção V da Lei trabalhista nº 5.452 de 01 de maio de 1943.

Secção V Da proteção à maternidade
Art. 391. Não constitui justo motivo para a rescisão do contrato de trabalho da mulher, o fato de haver contraído matrimônio ou de encontrar-se em estado de gravidez.
Parágrafo único. Não serão permitidos em regulamentos de qualquer natureza, contratos coletivos ou individuais de trabalho, restrições ao direito da mulher ao seu emprego, por motivo de casamento ou de gravidez. Art. 392. É proibido o trabalho da mulher grávida no período de seis (6) semanas antes e seis semanas.
§ 1º Para os fins previstos neste artigo, o afastamento da empregada de seu trabalho será determinado pelo atestado médico a que alude o artigo 375, que deverá ser visado pelo empregador.
§ 2º Em casos excepcionais, os períodos de repouso antes e depois do parto poderão ser aumentados de mais duas (2) semanas cada um, mediante atestado médico, dado na forma do parágrafo anterior.
Art. 393. Durante o período a que se refere o artigo anterior, a mulher terá direito aos salários integrais, calculados de acordo com a média dos seis últimos meses de trabalho, sendo-lhe ainda facultado reverter à função que anteriormente ocupava.

³⁷ BRASIL. Câmara dos Deputados. DECRETO-LEI Nº 5.452, DE 1º DE MAIO DE 1943. Legislação Informatizada - DECRETO-LEI Nº 5.452, DE 1º DE MAIO DE 1943 - Publicação Original. Brasília: Câmara dos Deputados, 1943. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5452-1-maio-1943-415500-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acessado em: 16 de dezembro de 2022.

Parágrafo único. A concessão de auxílio-maternidade por parte de instituição de previdência social não isenta o empregador da obrigação a que alude o artigo. [...]

Fonte: Elaboração Própria.

Apesar do benefício ser previsto pela lei trabalhista brasileira, nem sempre essas garantias de direitos eram concedidas e respeitadas, fato que pode ser evidenciado no relato de Dona Emília; levando operárias e a Fábrica a embates judiciais por meio da Justiça do Trabalho. Entre as principais queixas, estavam o não pagamento do período de licença maternidade, as operárias denunciavam o não recebimento de seus salários durante a ausência de prestação de serviço em decorrência do puerpério. Além disso, as datas de afastamentos das gestantes, do trabalho, nem sempre ocorriam no período previsto por lei, seguindo o Artigo 392. Era comum que a operária desse à luz no dia X, e só fosse afastada de sua função de trabalho dias depois.

Nesse sentido, Tavares (2016) evidenciou a partir da documentação da Justiça do Trabalho, nesse caso, reclamação trabalhista da Junta de Conciliação e Julgamento de Maceió (Processo trabalhista de n.º 35/58)³⁸:

[...] Iraci Ferreira ausentou-se do trabalho apenas no dia em que deu à luz, retornando ao trabalho no dia seguinte. Maria José dos Santos deu à luz no dia 18 de maio de 1957, tendo-se afastado apenas no dia 27 do mesmo mês. Possivelmente, continuou trabalhando mesmo após ter dado à luz, quando poderia, segundo a legislação trabalhista então vigente, gozar do prazo de seis semanas distribuídas entre o período anterior e posterior ao parto (TAVARES, 2016, p.126).

A insegurança em relação a seguridade financeira no período da licença maternidade, assim como a permanência em seus empregos, levava as operárias muito das vezes voltarem ao trabalho antes do fim do período previsto por lei, como fez Iraci Ferreira. Além de “relevarem” os abusos sofridos pela negação de seus direitos trabalhistas, e porque não dizer, direitos humanos, haja vista, que não estamos apenas tratando de uma seguridade econômica, ou de subsistência, mas também da saúde dessas mulheres e dos seus filhos recém-nascidos. Tratasse por tanto de negligenciar o direito à vida.

O assédio era outro desafio constante a ser superado pelas operárias durante o expediente em Fernão Velho. Segundo Farias (2017) a mobilidade das funções ou uso de determinados instrumentos de trabalho (sendo eles mais leves, ou pesados) costumavam serem determinados pelos encarregados ou contramestres, de acordo com seus interesses pessoais

³⁸ JUSTIÇA DO TRABALHO / JUNTA DE CONCILIAÇÃO E JULGAMENTO - JCJ da 6ª REGIÃO. Processo TRT n.º 35/58. (Acervo do Memorial Pontes de Miranda localizado na sede do TRT em Maceió).

(segundas intenções) em relação as operárias. “Algumas operárias consideradas “mais bonitas”, escolhidas “pelas caras” ou “do agrado” de determinados encarregados tendiam a ter funções menos árduas dentro dos setores da fábrica” (FARIAS, 2017, p.148). Nesse sentido, era comum que as trabalhadoras que não fossem receptivas aos flertes de seus superiores, sofressem consequências como: perseguição em suas funções; serem repreendidas, ou terem seus horários de trabalhos estendidos.

Aquilo era um porre [referindo-se a um encarregado], perseguia que só a derrota. Era um porre mermo. Eu tinha tanta da raiva dele. Ôxe, era muito ruim, não botava um rolo que prestasse para a gente trabalhar. Botava rolo pelas caras, sabe? Desses homens... ele era muito enxerido, que gostava de estar de conversinha com as pessoas[...] aí ele não gostava de mim não, porque eu não ia na onda dele. Aí ele tinha raiva, só botava rolo ruim... era um trabalho para eu dar produção. Era por produção... aí quanto mais fizesse, mais ganhava[...] Aí ele chegava perto de mim e dizia: - Só vai largar quando acabar. Aí eu olhava assim para a cara dele, quando acabasse o rolo, sabe? Quando terminasse todinho, era que eu ia largar, senão não largava. Aí eu dizia para minha linhadeira: - mulher, ligeiro, vamos ver se acaba logo esse rolo para a gente não ficar (RELATO DA OPERÁRIA C³⁹. In: FARIAS, 2017, pg. 148).

A postura aparentemente não reativa e passiva no relato da Operária C, está atrelada as normas de conduta sociais que historicamente são impostas as mulheres: serem pacientes; compassivas; educadas e tolerantes, apesar de sofrerem abusos; faz parte do ‘manual da feminilidade’, mesmo que em detrimento do seu bem-estar físico e mental. Por outro lado, é “interessante lembrar que a convivência entre pais e filhos no mesmo espaço fabril dificultava qualquer tipo de reação por parte dos filhos contra os patrões. Revoltar-se contra a norma estabelecida poderia significar a perda de emprego para toda a família”⁴⁰, isso incluía a obediência à toda a hierarquia fabril. Um detalhe importante de se perceber é que em quase sua totalidade os encarregados eram homens (FARIAS, 2017, p.148) o que significativamente representava a hierarquia da dominação existe naquele espaço, na qual cabia ao homem ainda a função social de ditar as regras, estabelecer as normas, e controlar inclusive o horário de saída de operárias.

Na foto a seguir (figura 1) é possível notar a aparência jovem/adolescente das operárias, além das semelhanças no modo de vestir-se e se comportarem na fila –disciplinadamente-. Nota-se ainda uma timidez, que remete aparentemente, a inocência que possuíam essas jovens, podemos ainda perceber, os traços da miscigenação étnico-racial desse operariado. Ademais,

³⁹ O uso de codinome para referenciar os entrevistados, foi uma escolha metodológica de Ivo dos Santos Farias, para o autor essa foi é uma forma de preservar os trabalhadores de sofrerem alguma repressão posteriormente.

⁴⁰ BOSCHILA. Roseli, T. Condições de Vida e Trabalho: a mulher no espaço fabril curitibano (1940-1960). Dissertação (Mestrado em História) - UFPR, CURITIBA-PR, 1996. p.123.

nas janelas ao fundo, nota-se a presença de sujeitos do sexo masculino, aparentemente rapazes da mesma faixa etária dessas moças. Vale salientar que a separação entre homens e mulheres era uma prática comum para algumas atividades, tais como na distribuição de xepa (tecido pago ao operariado uma ou duas vezes ao ano) e em refeições (tal como na ocasião desta foto), (2017, p. 109)⁴¹.

Imagem 1 - Operárias na fila do refeitório da Fábrica Carmen por volta de 1950⁴².



Fonte: Farias, 2017. p.110.
Autoria: Desconhecida, 19??.

A jornada de trabalho dessas meninas/mulheres não acabava com o som da sirene que era usada para informar a troca de turno dos operários/as, havia ainda os afazeres domésticos, responsabilidade que junto com os cuidados dos filhos é atribuída socialmente como funções femininas. A alocação das tarefas tem o gênero como um eixo. Segundo BIROLE (2018) ancora-se na naturalização de habilidades e pertencimentos, definidos de acordo com uma visão

⁴¹ FARIAS, 2017, p. 109.

⁴² Data referenciada por FARIAS, 2017. p.110.

binária, não apenas simplificada, mas também ilusória, da conexão entre sexo biológico e comportamentos. Temos assim, uma associação quase que natural entre mulher e domesticidade.

Considerações finais

Esse trabalho buscou contribuir para uma reflexão sobre o “silenciamento” histórico em relação as histórias das mulheres, sejam elas: operárias; faxineiras; lavadeiras; costureiras; quitadeiras; donas de casas; bordadeiras; agriculturas; catadoras de reciclarem; vendedoras ambulantes; cabeleireiras; manicure; babás, cozinheiras; professoras; cuidadoras; mães; filhas; avós; esposa; irmãs.... Mas, acima de tudo sujeito histórico, que como tal, merecem terem suas vivências, contribuições e narrativas, escritas nas páginas da História oficial, não como meras coadjuvantes, mas como protagonistas e autoras de suas vidas e memórias.

Referências bibliográficas

BIROLE, Flávia. *Gênero e desigualdades: Limites da democracia no Brasil*. São Paulo: BOITEMPO, 2018.

FARIAS, I. dos S. *Os fios tecidos da memória: a reconstrução do passado fabril de Fernão Velho (Maceió AL): do início dos anos 1950 a 1962*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Unesp, Marília, 2017.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado: contribuições à semântica dos tempos históricos*. Tradução: Wilma Patrícia Maas; Carlo Almeida Pereira. Revisão: César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-RIO ,2006.

RAGO, Margareth. *Epistemologia feminista: gênero e história*. Pedro, Joana; Grossi, Miriam (orgs.) -MASCULINO FEMININO, PLURAL. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998. Disponível: <http://projcnpq.mpbnet.com.br/textos/epistemologia_feminista.pdf>

Acessado em: 03 de junho de 2023.

SCOTT, Joan. “*Gender: A Useful Category of Historical Analysis*”. *Gender and the Politics of History*. New York: Columbia University Press. 1989. Tradução de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. Autorizada por Joan W. Scott. Revisão do português: Marcela Heráclio Bezerra. Disponível em < <https://doceru.com/doc/xc8vn0x> > Acessado em: 10 de outubro de 2023.

TAVARES, Marcelo Góes. *Do Tecer da Memória ao Tecido da História: operários, trabalho e política na indústria têxtil em Fernão Velho. (Maceió -AL, 1943-1961)*. Tese (Doutorado em História) UFPE, Recife–PE, 2016.

ST 02 – HISTÓRIA E MARXISMO

**Coord.: Aruã Lima (UFAL); Rejane Carolina Hoelever (UFAL);
Oswaldo Maciel (UFAL)**

Organizado pelo Grupo de Trabalho (GT) História e Marxismo da Anpuh Nacional, este Simpósio Temático (ST) propõe um espaço de intercâmbio crítico entre pesquisadores cujas investigações incorporam e desenvolvem questões teórico-metodológicas formuladas a partir da perspectiva marxista ou em diálogo com ela. Este é o objetivo central de nosso ST, envolvendo experiências de pesquisa num universo temático amplo e com problemáticas clássicas e novas do materialismo histórico, a religião inclusa. Sabe-se da importância que o fenômeno religioso tem no rol de problemáticas clássicas do materialismo histórico. Desde Engels e sua importante contribuição sobre Thomas Münzer e a revolta dos anabatistas no século XVI até a chamada tradição marxista inglesa, a questão religiosa não deixou de possuir um peso nas explicações históricas formuladas a partir da filosofia da práxis. Como em edições anteriores, propomos um ambiente de diálogo envolvendo estudiosos de fenômenos diversos: as diferentes modalidades de dominação (coercitivas e consensuais) e resistência, experiências organizativas e práticas culturais de grupos sociais dominantes e subalternos, formas de exploração do trabalho e de apropriação da riqueza, produção intelectual e teórica, manifestações culturais e trajetória de intelectuais importantes, políticas públicas, relações de poder, análise da conjuntura atual, num trabalho de aproximação com outras áreas de investigação que não se circunscrevam unicamente ao trabalho típico da concepção historiográfica dominante. Assim, pesquisas de outras áreas disciplinares como a Pedagogia, Economia, Ciências Sociais, Ciência Política, crítica literária etc são muito bem-vindas, e envolvem um esforço de diálogo interdisciplinar/transdisciplinar. O ST está aberto, por fim, a estudos em estágios diversos de maturação. Deste modo, são bem-vindas pesquisas em andamento ou já concluídas, TCCs, resultados sistematizados de projetos de Iniciação Científica, relatos de projetos de Extensão, capítulos de dissertações de mestrado e teses de doutorado, dentre outras.

O “novo ensino médio” e o ensino de ciências humanas: um olhar a partir da pedagogia histórico crítica

Francisco Alberto de Araújo Costa Júnior⁴³

Resumo: Este artigo visa compreender o “Novo Ensino Médio” (NEM) e seus impactos no ensino levando em conta as contribuições da pedagogia histórico crítica (PHC) proposta por Dermeval Saviani. A trajetória de aprovação do NEM, tendo como antecedentes uma série de disputas no campo educacional do ponto de vista das entidades empresariais da educação, somada ao contexto de golpe institucional que depôs a presidenta Dilma Rousseff (PT), segundas pelos governos Temer e Bolsonaro, são importantes para entender os pontos centrais, na concepção e prática do NEM. A pedagogia histórico crítica é aqui apresentada como uma alternativa concreta a fim de desvelar as contrarreformas educacionais e propor uma educação do ponto de vista das classes populares.

Palavras-chave: Pedagogia Histórico-Crítica, Novo Ensino Médio, Educação Brasileira.

Introdução

Este artigo busca compreender os impactos do Novo Ensino Médio na educação brasileira a partir das contribuições propostas pela PHC (Pedagogia Histórico Crítica). Essa visão, do filósofo Dermeval Saviani, além de desvelar os impactos do NEM de um ponto de vista específico: o das classes populares. Esse ponto de vista reflete-se na qualidade do ensino proposto aos alunos no sistema de ensino público.

Durante os últimos anos, houve um questionamento constante ao papel do professor enquanto mediador do conhecimento e autoridade importante no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, é fundamental entender esse questionamento a partir de elementos da conjuntura nacional. O golpe institucional sofrido por Dilma Rousseff (PT) marcou o fim de um ciclo de “reformismo fraco”⁴⁴ (2003 -2016) da coalizão encabeçada pelo Partido dos Trabalhadores à frente do Executivo.

Um dos reflexos no campo educacional foi o avanço de políticas educacionais que acentuaram esse questionamento: Tanto o Escola Sem Partido (ESP)⁴⁵ quanto a Reforma do

⁴³ Graduado em Ciências Sociais e mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

⁴⁴ Ver Singer, 2012, p. 169.

⁴⁵ Movimento criado por Miguel Nagib em 2004, que cumpriu uma função persecutória para com o livre exercício da docência. Encerrou suas atividades em 2019, embora ainda persista no imaginário escolar.

Ensino Médio, aprovada em 2017, durante o governo Michel Temer (MDB), se expressaram enquanto medidas que refletiam o momento político de natureza conservadora pelo qual passamos, de avanço da extrema direita e direita liberal unidas, disputando sua concepção de educação. É sobre esta última que iremos discorrer aqui.

Importante salientar que no atual momento, com o retorno de Lula á presidência, em uma votação apertada para a candidatura neofascista, ainda sentimos um profundo efeito ideológico, político e cultural na sociedade das ideias de extrema direita. Isso se reflete nas disputas ideológicas acerca da educação brasileira.

As movimentações opostas que se expressam na educação no tocante ao NEM, de um lado a fundação Lehmann e demais aparelhos de hegemonia privada da educação (APHs)⁴⁶, representando os interesses da classe dominante brasileira que pressionam o atual governo a ceder às suas investidas, de outro os movimentos em defesa de uma educação gratuita, de qualidade e socialmente referenciada.

Os impactos do Novo Ensino Médio na educação da classe trabalhadora

A lei 13.415/17, mais conhecida como a Reforma do Ensino Médio, se deu em um contexto de regressões profundas do governo Michel Temer. Essa lei altera a LDBEN 9394/96 e foi implementada via Medida Provisória, sem nenhuma discussão com a comunidade docente. Esta lei traça as seguintes medidas para reestruturar a grade desta etapa da educação básica, junto a BNCC (Base Nacional Comum Curricular⁴⁷):

Art. 24. I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos⁴⁸, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

⁴⁶Referente às associações não ligadas ao aparato estatal, mas a uma classe, ou fração de classe, na busca pela disputa da hegemonia ideológica na sociedade. Partidos políticos, igrejas e entidades empresariais são exemplos de APH. Ver Liguori; Voza, 2017, p.75-77.

⁴⁷ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) mencionada acima é um conjunto de orientações mais gerais que irão nortear os currículos da educação básica, tanto pública quanto privada. A carga horária da base comum deve ser de até mil e oitocentas horas, sendo mil e duzentas horas destinada aos itinerários formativos.

⁴⁸ Esses itinerários são disciplinas eletivas, projetos ou oficinas que podem ser escolhidos pelos estudantes, de acordo com a área que desejam.

- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional.

O NEM se propõe a ser um passo a frente para superar problemas históricos da educação brasileira, como a desmotivação de alunos e a evasão escolar. Muitos defensores da proposta enfatizam a liberdade de escolha do aluno em optar pelo itinerário que mais lhe agrada. Dessa forma, uma das consequências da Reforma do Ensino Médio, que se reflete atualmente no cenário educacional brasileiro é a ênfase no último ponto.

Contudo, não é o que a aplicação prática vem demonstrando. As mudanças curriculares, deslocadas das condições de acesso e permanência na escola promulgadas pela LDBEN como de importância essencial para uma educação de qualidade, vem contribuindo para a redução da carga horária de disciplinas de ciências humanas, como Sociologia, Filosofia e História.

Enquanto isso, outras disciplinas vão ganhando espaço, desde a inclusão da disciplina de Projeto de Vida, já nos primeiros anos do Ensino médio, até disciplinas como “brigadeiro caseiro” “bolo de pote”, “RPG”, e “O que rola por aí”. Sejam elas no formato tradicional de disciplinas da grade, ou em itinerários formativos. É a própria reportagem de um aparelho de hegemonia privada, O Globo, quem diz.

Professor da rede estadual da Bahia, Iago Gomes vive uma situação inusitada: — Minha formação é Língua Portuguesa, e estou dando aula em várias disciplinas fora da minha área para completar carga horária. Uma é Arte de Morar, eletiva de geografia — conta o professor na cidade de Candeal. — As disciplinas da base nacional comum perderam carga horária. As menos espremidas foram Língua Portuguesa e Matemática. Há professores de História e Geografia que perderam metade da carga e têm que pegar disciplinas de outros campos.

Em Campinas, um dos filhos da pesquisadora Erica Mariosa, na 2ª série, teve na última semana aula de RPG, disciplina obrigatória.

— Se olharmos pela ótica da estratégia e criatividade, até faz sentido. Mas o professor não estava preparado para isso. Virou uma aula com autorização para jogar — diz ela, mãe também de uma aluna da 3ª série que já estuda no novo modelo e, temendo a falta de preparo para o Enem, faz um cursinho gratuito. — A ideia é terem aulas que ajudem a lidar com a vida. Na prática, isso não acontece. (O Globo, 2023)

Ou seja, se cria uma ilusão da liberdade de escolha nos alunos que acaba por fragmentar o conhecimento, em especial nas disciplinas de ciências humanas, reduzidas na pouca carga horária que já possuem, e conduzindo a juventude para a ideologia do *coach*, do empreendedorismo de si próprio, de matriz ultraliberal. As disciplinas que perdem carga

horária, dentro dessa ótica, seriam desinteressantes e chatas, ao contrário das disciplinas que gerariam retorno financeiro rápido em pouquíssimo tempo.

O artigo de opinião de Felipe Michel Braga, na Folha de São Paulo, defensor da proposta, opina que:

A pesquisa sugere que o ensino médio funciona melhor quando há financiamento, *o estudante é o centro da ação educativa*, a formação continuada está presente, a orientação nacional acompanha as soluções locais e há muita atenção para a inclusão e equidade. Nenhum desses elementos é inédito. Todos são fundamentais e requerem monitoramento e ajustes. (...) *Mais de 70% dos brasileiros com mais de 16 anos aprovam as principais diretrizes, a escolha dos itinerários e o novo currículo, segundo pesquisa recente do Sesi e Senai. Nas escolas, não há uma resistência cristalizada às mudanças*, e a implementação da nova proposta depende da liderança dos gestores escolares, que estão se envolvendo e participando, como aponta pesquisa em desenvolvimento pela Universidade Federal de Juiz de Fora. (Folha de S. Paulo, 2023, grifos meus)

Prossegue o artigo:

Os resultados, embora *promissores*, ainda são insatisfatórios, *mas voltar com um ensino médio fracassado* —que não entregou universalização do acesso, *aprendizagem adequada, maior empregabilidade e empreendedorismo de jovens*, nem satisfação ou felicidade para os estudantes— não pode ser a solução. A reforma do ensino médio deve avançar, com resiliência e criticidade, para melhorar de fato a educação que as juventudes do Brasil estão recebendo e, com protagonismo, têm o dever e o direito de construir. (Idem, 2023, grifos meus)

Notemos que os argumentos propostos pelo trecho citado tem cinco pilares: 1) mesmo com alguns problemas, a reforma é necessária; 2) o foco é completamente diretivo, centrado unicamente no aluno, associando, assim como outros artigos que defendem a proposta; 3) como consequência da posição diretiva, o artigo infere as causas dos problemas (reais) do sistema educacional unicamente ao currículo, relacionando o mesmo ao fracasso escolar; 4) A ênfase no discurso de defesa do empreendedorismo como indissociável de uma boa empregabilidade; 5) por último, mas não menos importante, destaque especial a ideia equivocada de que os críticos da proposta defendem a manutenção do “velho” ensino médio, fracassado, não atrativo e sem condições de aprendizagem.

A Pedagogia Histórico Crítica como contraponto ao discurso dos reformadores do NEM: pedagogia da essência e pedagogia da existência

A Pedagogia Histórico Crítica (PHC), proposta pelo filósofo da educação Dermeval Saviani, busca enquanto tarefa, no que diz respeito a educação escolar e a natureza do mesmo, identificar as condições de produção do saber objetivo e construído historicamente, assim como as possibilidades de transformação do fenômeno educativo, buscando também oferecer possibilidades reais e concretas dessa transformação no interior da escola. (SAVIANI, 2011, p.11). Saviani discute a natureza do fenômeno educativo, passando pela classificação de duas pedagogias: *pedagogia da essência e pedagogia da existência*.

A primeira esteve associada a burguesia em ascensão, partindo de um método mais tradicionalista. Esteve focada na transmissão de conhecimentos historicamente acumulados ao longo do tempo, bem como na defesa da igualdade educacional.

A segunda pedagogia esteve associada a recomposição da hegemonia burguesa, materializada no movimento escolanovista e/ou em métodos focados exclusivamente no aluno. Criticando a excessiva falta de atratividade que o modelo tradicional se transformou ao longo das transformações históricas, passa a se adotar métodos “reformadores”, ou focados no aluno em si.

Partindo dessa classificação, três teses são apresentadas por Saviani. 1) filosófica e histórica: Do caráter revolucionário da pedagogia da essência e do caráter reacionário da pedagogia da existência; 2) pedagógica e metodológica: Do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos; 3) política: Quanto menos se falou em democracia no interior da escola, mais ela esteve comprometida com a ordem democrática, e quanto mais se falou em democracia, menos a escola foi democrática (SAVIANI, 1999, p.48).

Dessa forma, Saviani critica tanto as abordagens não críticas tradicionais quanto as teorias críticas reprodutivistas da educação, propondo uma síntese superior a essas abordagens. A abordagem tradicional, segundo o autor, com todos os problemas, possui um caráter revolucionário em um aspecto: a valorização dos conteúdos transmitidos ao longo da humanidade, e úteis a sociedade.

Foi destacado que o caráter revolucionário da pedagogia da essência consiste na defesa intransigente da igualdade essencial entre os homens. É preciso insistir em que tal posição tinha um caráter revolucionário na fase de constituição do poder burguês e não o deixa de ter agora. No entanto é preciso acrescentar que seu conteúdo revolucionário é histórico, isto é, modifica-se historicamente. Assim o acesso das camadas trabalhadoras à escola implica a pressão no sentido de que a igualdade formal (“todos são iguais perante a lei”), própria da sociedade contratual instaurada com a revolução burguesa, se transforme em igualdade real. (SAVIANI, 1999, p.51.)

Prossegue o autor:

Uma pedagogia revolucionária centra-se portanto, na igualdade essencial entre os homens. Entende, porém, a igualdade em termos reais e não apenas formais. Busca converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária. Para isso, a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando-se de sua transmissão, considera a difusão dos conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular. (SAVIANI, 1999, p.52)

A crítica ao que se tornou o método tradicional, dessa forma, não se confunde com o escolanovismo e demais métodos não tradicionais, que esquecem o papel fundamental da transmissão dos conteúdos historicamente importantes. Também não é uma crítica que apenas constata a escola como reprodutora de funcionamento das relações do capital, como as teorias reprodutivistas. Trata-se de defender o aspecto progressivo do método tradicional, só que de um outro ponto de vista: o das classes populares.

Essa proposta pedagógica, também conhecida como teoria crítico social dos conteúdos, analisa criticamente o papel da escola, afirmando que a escola é determinada socialmente por visões de mundo correspondentes as classes dominantes, sem cair na visão reprodutivista (SAVIANI, 1999, p.13). Por isso a importância de não cair em uma posição que vá em um outro extremo, de caráter voluntarista, a partir da “missão redentora” do educador, que é comum às teorias não críticas da educação.

O que queremos dizer quando concebemos a escola como socialmente determinada? Significa compreender a natureza contraditória da mesma quando se afirma que a escola consegue se tornar um fator de marginalização social, em sintonia com os interesses do estado burguês.

Ao mesmo tempo, é importante criar as condições objetivas para uma educação pública de qualidade, quando falamos na própria escola, o importante espaço que existe para que se defenda uma escola gratuita, de qualidade e socialmente referenciada. Essa escola proporcionaria um ensino crítico, não reprodutivista e que combinaria elementos científicos e vivências pedagógicas à classe trabalhadora e seus filhos.

A difusão de conteúdos é a tarefa primordial. Não conteúdos abstratos, mas vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais. A valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática (LIBANEO, 1985, p.14)

Essa escola ofereceria esses conteúdos enquanto contribuições importantes a humanidade e as relacionaria com a realidade concreta do alunado, e não serviria como legitimadora das desigualdades sociais. Uma escola que nas palavras de Saviani, subverteria a “curvatura da vara”, direcionando uma instituição escolar que no contexto do capitalismo serviria de fator pra reprodução das desigualdades, colocando a serviço da mudança social com a participação efetiva das classes populares. Nesse contexto que entra o papel da escola mencionado anteriormente.

Nesse sentido, eu posso ser profundamente político na minha ação pedagógica, mesmo sem falar diretamente de política, porque, mesmo veiculando a própria cultura burguesa, e instrumentalizando os elementos das camadas populares no sentido da assimilação desses conteúdos, eles ganham condições de fazer valer os seus interesses, e é nesse sentido, então, que se fortalecem politicamente. (SAVIANI, 1999, p.45)

Conclusão

No contexto de questionamentos ao papel do professor e a ênfase na liberdade abstrata e ilusória do estudante optar pela área de concentração que achar melhor, excluindo na prática as ciências humanas como disciplinas que não gerariam “retorno financeiro imediato”, é de suma importância entender o mecanismo por trás do NEM, suas causas e consequências perversas no cotidiano escolar.

Uma educação que, no contexto do papel da escola como contraditória e num espaço existente para assimilação e valorização dos conteúdos e oferecendo possibilidades de emancipação aos filhos da classe trabalhadora, no contexto das posições de Saviani, iria de encontro a proposta do mercado educacional, calcada no NEM. Cabe ao debate na esfera pública, teórica e praticamente, demonstrar esses efeitos que tendem a escalonar com a implementação de um modelo fragmentado e precarizado no cotidiano do ensino médio brasileiro.

Referências bibliográficas:

- BUENO, Alana Lemos. *Trajatória da Política de Reforma do Ensino Médio no Brasil* (2013-2017). Maceió-AL. Editora Café com Sociologia, 2022.
- LIBÂNEO, José Carlos. Tendências Pedagógicas na prática escolar. In: *Democratização da Educação: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo, Loyola, 1985.
- LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs.). *Dicionário gramsciano* (1926-1937). São Paulo: Boitempo, 2017.

MICHEL BRAGA, Felipe. *A Reforma do Ensino Médio deve ser mantida? Sim!* Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2023/02/a-reforma-do-ensino-medio-deve-ser-mantida-sim.html>> . Acessado em 30/07/23.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Autores Associados, 1999.

_____. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Autores Associados, 2011.

SINGER, André. *Os sentidos do Lulismo: reforma gradual e pacto conservador*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

Após reforma do ensino médio, alunos têm aulas de 'O que rola por aí', RPG e Brigadeiro Caseiro. Folha de S.Paulo, 13/02/2023. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2023/02/aula-de-rpg-ou-de-cuidados-com-o-pet-professores-e-pais-criticam-disciplinas-inusitadas-do-novo-ensino-medio.ghtml>. Acessado em 30/07/2023>.

A gestão bolsonarista da pandemia de Covid-19 no Brasil: uma análise histórico-crítica a partir da perspectiva marxista⁴⁹

Kleiton Wagner Alves da Silva Nogueira⁵⁰

Resumo: No presente artigo objetivamos realizar uma análise sobre a gestão bolsonarista da pandemia de Covid-19 no Brasil. Na metodologia, delimitamos o período histórico entre janeiro de 2020 a dezembro de 2022, no qual se efetuou o levantamento bibliográfico sobre a temática, organização e sistematização de dados epidemiológicos; matérias jornalísticas e documentos oficiais do governo federal. Nossos resultados indicam a intencionalidade do Governo Federal em sabotar medidas sanitárias em detrimento do retorno das atividades econômicas como uma forma de garantir os interesses capitalistas no país.

Palavras-chave: Covid-19, Pandemia, Governo Bolsonaro.

Abstract: The work aims to carry out an analysis of the Bolsonaro management of the Covid-19 pandemic in Brazil. In the methodology, we delimited the historical period between January 2020 and December 2022, in which the bibliographic survey on the theme, organization and systematization was carried out. epidemiological data; journalistic articles and official documents from the federal government. Our results indicate the federal government's intention to sabotage health measures to the detriment of the return of economic activities as a way of guaranteeing capitalist interests in the country.

Keywords: Covid-19, Pandemic, Bolsonaro Government.

Introdução

A pandemia do Covid-19 não pode ser analisada como um elemento externo ao Modo de Produção Capitalista (MPC), isso implica considerar que no marco da totalidade, categoria própria do materialismo dialético de Marx, o fenômeno sanitário que assolou o mundo entre

⁴⁹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — Brasil (CAPES) — Código de Financiamento 001.

⁵⁰ Graduado em Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); Bacharel em Administração pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); Mestre em Ciências Sociais pela UFCG. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Estado e Luta de Classes na América Latina (PRAXIS) da UFCG. E-mail: kleiton_wagnr@hotmail.com

2020 e 2022 implicou determinações engendradas pela lógica de valorização do valor. A saúde enquanto elemento basilar da sociabilidade humana não implica apenas na ausência de doenças e em bem-estar, como advoga os organismos multilaterais como a Organização Mundial de Saúde (OMS), ela está vinculada a produção material da vida, sendo, portanto, uma categoria que precisa ser pensada a partir da Economia Política Crítica, uma vez que, saúde envolve também: trabalho, educação, moradia digna, alimentação, acesso à arte e ao lazer, ou seja, tudo aquilo que é produto do trabalho das classes trabalhadoras. Diante da fragmentação do conhecimento à esfera da saúde, e de metodologias que dicotomiza essa relação numa perspectiva dos determinantes sociais em saúde, é preciso romper esse viés reducionista e considerar que falar em saúde implica obrigatoriamente refletir sobre o MPC, da forma como produzimos a materialidade substancial da vida.

A Pandemia de Covid-19 também demonstrou que não podemos nos esquecer de uma perspectiva internacionalista, mesmo compreendendo que, se o capitalismo é o primeiro Modo de Produção global (MP), ele se materializa de forma distinta em cada Formação Econômico-Social (FES). Esse processo exige uma percepção metodológica de compreender a dialética entre o local e o global, e não apenas isso, desvelar as mediações que existem entre os elementos históricos, econômicos, sociais e políticos. Dessa forma, foi dentro desse espírito que buscamos no presente trabalho realizar uma análise sobre a gestão bolsonarista da pandemia de Covid-19 no Brasil. Esse esforço está vinculado à perspectiva de entender a saúde a partir da relação entre Estado e o Capitalismo em FES dependentes como a brasileira, num período marcado pela ascensão da extrema-direita no plano internacional, e especialmente no Brasil com o governo Bolsonaro.

Metodologicamente procedemos de modo a periodizarmos uma delimitação histórica que considera os marcos da crise sanitária entre janeiro de 2020 a dezembro de 2022, no qual se realizou o levantamento bibliográfico sobre a temática, organização e sistematização de dados epidemiológicos; matérias jornalísticas e documentos oficiais do Governo Federal. Nesse sentido, para além desta introdução e das considerações finais, o presente trabalho está subdividido em três partes: I) Saúde, Estado e Capitalismo; II) Ascensão da extrema-direita no Brasil; e III) Gestão da crise sanitária realizada pelo governo Bolsonaro.

Saúde e Capitalismo

A saúde está intimamente imbricada com a forma em que nos organizamos socialmente para produzir a materialidade da vida. Isso quer dizer que não é possível refletir sobre saúde

fora de uma compreensão em torno do MP e do regime de propriedade que se estabelece a partir das relações sociais de produção. No capitalismo temos pelo menos algumas características basilares que modelam essas relações sociais de produção: a) propriedade privada dos meios de produção; b) exploração da força de trabalho; c) venda da força de trabalho como uma mercadoria. Sob o capitalismo a clássica distinção de classes permanece atual mesmo com as metamorfoses das relações sociais de produção e da relação capital-trabalho, é perene o fato de que os indivíduos que vivem do trabalho (proletários) não são detentores dos meios de produção, portanto, precisam vender sua força de trabalho para sobreviver, conforme Marx demonstrou no capítulo XXIV d'O Capital, ao refletir sobre o fenômeno da acumulação primitiva. Nesse sentido, o trabalhador assalariado é um ser livre duplamente: livre dos meios de produção, e livre para vender sua força de trabalho, como mercadoria.

A saúde, como elemento fundamental da vida dos seres humanos entra também nessa totalidade de relações imbricadas pelo capitalismo. Se a força de trabalho é enxergada como uma mercadoria, os próprios serviços médicos, insumos, vacinas e equipamentos também o são, em que pese à existência de sistemas de saúde como o Sistema Único de Saúde brasileiro (SUS). Do ponto de vista da essência das relações sociais estabelecidas no marco capitalista, a mercantilização desses elementos é uma realidade, em que pese a luta dos trabalhadores para garantir a saúde como um direito e dever do Estado. A esse modo, refletir no âmbito da saúde implica considerar que na sociedade capitalista independe da dor e o sofrimento humano, a saúde e a doença são vistas como oportunidade de acumulação de capital.

Um exemplo dessa realidade é que mesmo o Brasil possuindo um SUS de caráter universal, o setor privado possui relevo através dos planos privados de saúde. Quando comparado com países que possuem sistemas de saúde semelhantes, a exemplo da Inglaterra com o *National Health System*, observa-se que o Brasil enfrenta a contradição de, mesmo tendo um sistema público de saúde, apresentar gastos maiores na esfera privada. E diante da pandemia, numa crise sanitária, o imperativo do lucro foi superior à manutenção da vida, considerando que frente à escassez de leitos de Unidades de Terapia Intensiva (UTIs), e perante a necessidade de criação de uma fila única para internações que congregaria tanto a rede pública quanto a privada, houve recusa por parte desta de aderir a essa lógica (Agência Brasil, 2020).

É preciso considerar nesse debate a noção de determinação social do processo saúde-doença. Para a socióloga mexicana Asa Laurel o processo saúde-doença é determinado “[...] pelo modo como o homem se apropria da natureza em um dado momento, apropriação que se

realiza por meio do processo de trabalho baseado em determinado desenvolvimento das forças produtivas e relações sociais de produção” (Laurell, 1982, p.16). Numa sociedade marcada pela exploração e opressão de classes, como os indivíduos vivem, e se diferenciam a partir da materialidade da divisão social em classes, entre os possuidores e os despossuídos, também implica na forma como se adoecer e como se morre. Isso implica também no acesso aos serviços de saúde, que na sociedade capitalista é mediada pela esfera privada, que mesmo com a resistência de sistemas públicos como o SUS, já nasce sob o peso do subfinanciamento (Mendes, 2012); e com a aprovação da Emenda Constitucional núm. 95 de 2016 no governo Temer, com o fenômeno do desfinanciamento (Mendes; Carnut, 2020).

Na pandemia de Covid-19, com o início da produção dos imunizantes, houve uma corrida para a aquisição de vacinas. Como no capitalismo existe patentes e direito de propriedade sobre descobertas científicas, o próprio processo de imunização mundial foi lento, devido à lógica estabelecida entre propriedade intelectual privada e lucro pelas *Big Pharma*. Portanto, laboratórios privados que detinham pesquisas sobre o tema, ao saírem na frente da “corrida”, também lucraram com a venda dos imunizantes, fechando contratos milionários com os distintos países. Cabe destacar que em meio a esse processo, aqueles países com mais capacidade aquisitiva conseguiram iniciar mais cedo o processo de imunização, ao contrário dos países periféricos do sistema capitalista, a exemplo daqueles localizados no continente africano e na América Latina.

Além desses fatores, que fazem parte da sociabilidade capitalista, houve, com o ascenso da extrema-direita em âmbito mundial, problemas vinculados a própria gestão sanitária da crise de Covid-19. Como veremos no tópico a seguir, tomando como base o Brasil, o ascenso desse fenômeno político esteve associado ao próprio desenvolvimento da luta de classes no país, e como a conciliação de classes foi um dínamo de mediação do fenômeno.

Ascensão da extrema-direita no Brasil

A ascensão do governo Bolsonaro em 2018 não é um fato isolado. Internacionalmente percebe-se a presença de movimentos de extrema-direita que, se não alçam candidatos à presidência, conseguem alterar a geometria do campo gravitacional político, alterando de forma substancial a correlação de forças no âmbito da luta de classes. O caso de Donald Trump nos Estados Unidos reflete esse panorama internacional. Desde a crise econômica de 2008 a

hegemonia político-econômica estadunidense vem sendo questionada. A ascensão da China, com a burocracia do Partido Comunista Chinês, combinando superexploração capitalista do trabalho com um regime político de partido único, tem implicado na disputa por espaços de acumulação do capital, especialmente nas cadeias globais de produção associadas ao desenvolvimento tecnológico como o 5G (Barbieri, 2022).

Esse processo visto a partir do marco da totalidade tem gerado nos Estados Unidos com que o trumpismo se fortalecesse a partir do questionamento às instituições liberais burguesas, trazendo à tona a necessidade de um *american first* temperado com valores antidemocráticos; negacionistas; misóginos; racistas e chauvinistas. Na pandemia de Covid-19 o governo Trump, assim como o brasileiro, se destacaram pelas medidas negacionistas em relação à vacinação e ao próprio vírus, alimentando uma base séquia com *fake news* e ideias conspiratórias de que o Sars-Cov-2 teria sido uma estratégia chinesa de disseminação global para ganhos econômicos. As eleições de Trump em 2016 representaram esse cenário internacional, e que nos Estados Unidos, mediante *fake news* e diante de intelectuais orgânicos como Steve Bannon (Ex-estrategista-chefe da Casa Branca e conselheiro sênior), atestava a crise da própria democracia liberal burguesa diante da incapacidade de lidar com os problemas concretos materiais vinculados às relações sociais de produção no capitalismo. Essa crise também ficou demonstrada com a derrota de Trump nas eleições de 2020, no qual, sem aceitar os resultados, e criando *fake news* questionando a veracidade da votação, ocorreu a invasão do Capitólio por trumpistas em janeiro de 2021, fato que seria copiado pelos bolsonaristas em janeiro de 2023, com as devidas especificidades locais, quando o Ex-Presidente Bolsonaro não reconheceu a vitória de Lula em segundo turno, apelando assim, para um golpe de Estado mediante atuação das forças armadas como tem revelado a CPI do 8 de janeiro de 2023.

No caso brasileiro, a ascensão do bolsonarismo se deu em meio aos elementos da crise econômica de 2008, e da impossibilidade de levar a frente uma tática de conciliação de classes realizada durante treze anos pelo Partido dos Trabalhadores. Essa crise no campo político se aprofundou com a impossibilidade do petismo atender aos distintos interesses das classes sociais, e da própria ofensiva de partidos como o PSDB que passou a questionar o resultado das eleições em 2014 contra a Ex-Presidenta Dilma Rousseff, da atuação midiática de empresas como a Globo que passaram a reproduzir em horário nobre acusações contra o PT diante da operação Lava-jato, encabeçada pelo Senador Sérgio Moro (União Brasil), na época, Juiz da operação.

Com o aprofundamento da crise econômica, política e social do país, ao qual recorreremos à categoria de crise orgânica de Gramsci (Gramsci, CC 13, § 23, v.3, pp. 60–70, 2002) e com o aumento do desemprego, da insatisfação de frações da burguesia frente à necessidade da realização de contrarreformas para aumento de suas fatias da extração de mais-valor das classes trabalhadoras, mudando substancialmente a agenda econômica do País para o aprofundamento do ideário neoliberal; as investidas de Eduardo Cunha (Partido Trabalhista Brasileiro), que entre 2015 e 2016 exerceu a função de Presidente da Câmara dos Deputados do Brasil com as pautas bombas, também foram elementos que, no campo político influenciaram para o desgaste do governo Dilma e mudança da agenda política do país, para aprofundar as contrarreformas do Estado mediante a lógica neoliberal. Além disso, a atuação política do próprio vice-presidente Michel Temer (MDB), que assumiria a presidência com a proposta de “uma ponte para o futuro”, foi um elemento que se somou ao golpe midiático-parlamentar-judicial em 2016. Na ocasião do processo de impeachment para destituição de Dilma da presidência, diante de uma performance midiática, chamou atenção o voto do então deputado, à época, Jair Messias Bolsonaro, favorável ao golpe, fazendo reverência a ditadura militar e ao torturador Brilhante Ustra:

Nesse dia de glória para o povo brasileiro, tem um nome que entrará para a história nessa data pela forma como conduziu os trabalhos dessa Casa. Parabéns presidente Eduardo Cunha. Perderam em 64, perderam agora em 2016. Pela família e pela inocência das crianças em sala de aula, que o PT nunca teve. **Contra o comunismo, pela nossa liberdade, contra o Foro de São Paulo, pela memória do coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, o pavor de Dilma Rousseff.** Pelo Exército de Caxias, pelas nossas Forças Armadas, por um Brasil acima de tudo e por Deus acima de todos, o meu voto é sim (Bolsonaro *apud* Poder 360, 2021, grifo nosso).

As marcas semânticas trazidas por Bolsonaro nesse discurso não eram por acaso, era uma demonstração do perfil ideológico próprio e de sua família. Tais marcas podem ser encontradas na produção intelectual de Olavo De Carvalho, autointitulado filósofo, cuja obra paira no ataque as universidades públicas, à esquerda, denominada de comunista, e que apresenta um projeto sorrateiro de dominação “gramscista” de conquistar mentes e corações de forma imperceptível com a categorização de Marxismo Cultural (Patschiki, 2012; Calil, 2021).

Diante desse contexto, Bolsonaro ascende no cenário político nacional como um *outsider*, apesar de ter tido uma vida política desde 1988, quando se tornou vereador na cidade do Rio de Janeiro pelo Partido Democrata Cristão (PDC). Os valores defendidos pelo então presidente eleito em 2018 giram em torno de uma órbita que traz além do marxismo cultural,

ideias misóginas, racistas, homofóbicas e supostamente “patrióticas” militarista associadas aos valores cristãos, como bem definiu seu slogan de governo “Deus, Pátria e Família”, numa referência ao movimento fascista brasileiro de 1930, a Ação Integralista Brasileira, que teve como destaque Plínio Salgado (1895–1975).

Nessa celeuma de referências, unidas pela defesa da propriedade privada dos meios de produção e do capitalismo, o negacionismo é uma marca presente. Da negação à ditadura como fenômeno político que estancou processos democráticos na década de 1960, como as reformas de base e as Ligas Camponesas, aos questionamentos em torno da crise climática pela qual perpassa o mundo, um dos traços do governo Bolsonaro foi o próprio negacionismo científico em torno da gestão da crise sanitária de Covid-19. Esse negacionismo perpetrado de forma tática mediante geração de confusão, sabotagem de medidas do SUS, teve como essência, em nossa interpretação, não apenas a manutenção de interesses do capitalismo e de frações da burguesia brasileira, como a comercial e a do agronegócio, mas também, alimentar uma base bolsonarista vinculada às ideias conspiracionistas formadas a partir de uma lógica irracionalista, mas de sentido de comunidade desses grupos alimentados por Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs), como o Brasil Paralelo; Mídia sem Máscaras; Instituto Borborema, dentre outros, que souberam investir em canais de comunicação das redes sociais como *Facebook*; *Instagram*; *Twitter e YouTube*, na promoção de cursos de formação política, e em plataformas de comunicação instantânea como *Messenger*; *WhatsApp* e *Telegram*.

Gestão da crise sanitária realizada pelo governo Bolsonaro

A gestão da crise sanitária realizada pelo Governo Bolsonaro traz a marca do negacionismo científico e da intencionalidade de matar como núcleos centrais de ação. Esse negacionismo, contudo, é o aspecto aparente do processo. Numa primeira aproximação, essa estratégia utilizada pelo governo pode dar a sensação que o governo foi, em termos de gestão administrativa e de saúde, irresponsável e negligente, sem dúvida o foi, mas como elemento de mediação, avaliamos que esse negacionismo é transpassado por uma relação dialética de classes, ou seja, a atuação bolsonarista na pandemia teve como esforço garantir a circulação de pessoas e mercadorias para a rentabilidade capitalista na esfera da produção e dos serviços, além de alimentar uma base eleitoral formada pela pequena burguesia, no qual encontramos pequenos comerciantes, profissionais liberais, militares, e até mesmo setores das classes trabalhadoras envolvidos pelo discurso cristão, liberal e anticomunista.

Como um dos primeiros elementos da gestão bolsonarista chamamos atenção para o desvirtuamento dos instrumentos administrativos existentes no SUS. Isso implica que, mesmo tomando algumas medidas como o fechamento de fronteiras, de forma tardia, e emitindo portarias como a de número 188, que declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus no início do ano de 2020, o próprio Ex-presidente fazia uma operação de descrédito dessas ações, com declarações em público ou através de seus canais nas redes sociais, de que a Covid-19 não era mais que uma gripezinha que iria passar logo, e que não precisaria de todo um alarde sensacionalista, sempre acusando a mídia e os órgãos oficiais como a OMS de estarem criando pânico na população.

Diante da evolução do número de casos e óbitos, e frente a necessidade de interrupção da circulação de pessoas, o governo teria sido resistente ao auxílio emergencial, oferecendo inicialmente R\$ 200,00 com limite aos trabalhadores informais. A proposta de R\$ 600,00 foi estabelecida mediante oposição ao governo no congresso. Se o valor de R\$ 600,00 é baixo para o sustento de uma pessoa, os R\$ 200,00 ofertados inicialmente pelo governo Bolsonaro implicaria na promoção de mais mortes, devido à impossibilidade desse valor suprir as necessidades mínimas de alimentação de uma pessoa, sem contar na própria esfera familiar.

Outro elemento que chamou bastante atenção foi o ataque à ciência. Com o desenvolvimento da pandemia em termos internacionais, começaram a surgir remédios milagrosos como a cloroquina e hidroxicloroquina, que logo foram descartados por cientistas de órgãos como a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) e a OMS. Todavia, seguindo a trilha trumpista, o governo Bolsonaro adotou esse medicamento (além de outros como a Ivermectina) como uma política de governo, chegando a lançar aplicativos como o TrateCov que induzia o uso do remédio, inclusive em Manaus, uma das capitais do Brasil que entrou em colapso devido à política bolsonarista de indicar esse medicamento e não atuar na oferta de oxigênio para a população, como podemos observar no excerto de documento do Tribunal de Contas da União:

Constatou-se também que, quando recomenda tratamento precoce, o Tratecov apresenta sempre a mesma lista de sete medicamentos — Disfosfato de Cloroquina, Hidroxicloroquina, Ivermectina, Azitromicina, Doxiciclina, Sulfato de Zinco e Desametazona — e a posologia (dose e frequência de uso) sugerida é sempre a mesma para quatro das medicações — Disfosfato de Cloroquina, Hidroxicloroquina, Azitromicina e Doxiciclina (TCU, 2021, p. 2).

Destacamos também que Bolsonaro só conseguiu externalizar o negacionismo científico ao ser apoiado por uma rede de Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs) da área médica, a exemplo do: Conselho Federal de Medicina; Associação Médica Brasileira; Instituto Brasil de Medicina; Médicos pela Vida; Movimento Brasil Vencendo a Covid, que ao trabalharem na relação médico-paciente, colocaram como argumentação a autonomia médica, elemento argumentativo que não condiz com a prática médica diante de remédios não indicados para o tratamento de doenças específicas como a hidroxicloroquina e Ivermectina. Salientamos que além dessa rede de médicos e APHs que ajudaram Bolsonaro a fomentar um consenso médico na sociedade civil, em cargos de primeiro escalão figuras como Osmar Terra, Ex-ministro no governo Bolsonaro, com a formação médica, indicou uma série de projeções errôneas sobre a pandemia, trazendo a tese de imunidade de rebanho, ou seja, que a partir do momento em que a Covid-19 contaminasse determinado número de pessoas o vírus não conseguiria mais se reproduzir, uma vez que a imunização já estaria estabelecida naturalmente no organismo dos indivíduos. Essas ideias foram também reforçadas pelo denominado Gabinete Paralelo, que orientava Bolsonaro, de modo que este não seguia as recomendações iniciais do Ministério da Saúde, conforme relata Mandetta, Ex-ministro da saúde, em Oitiva na CPI da Pandemia:

É muito difícil você entender qual é a teoria. A impressão que eu tenho é que havia algumas teorias que eram mais simpáticas. Uma delas era: **o brasileiro vai se contaminar, ele mora em aglomerados, ele mora sem esgoto, então, vai se atingir o coeficiente de proteção de rebanho.** Acho que essa pode ter sido talvez a inspiração dessas pessoas para levar até o Presidente, eu acho que esse era um argumento que eles poderiam colocar nesses termos. Nessa reunião desses médicos com os outros ministros, não estavam os filhos não, estavam outros ministros, vários, Jorge Ramos, estava Barra Torres, estava Ministro Heleno, enfim... Olha, você sobe para a reunião e estavam dois médicos, aquela Nise Yamaguchi, que era chamada para dar essas coisas sobre cloroquina [...] (Senado Federal, 2021, p. 35, grifo nosso).

Acompanhado a esse movimento de indicação de medicamentos sem comprovação científica, que funcionam como uma espécie de placebo na população, é preciso chamar atenção para a questão da vacinação. O Brasil era reconhecido internacionalmente pelo seu Plano Nacional de Imunização (PNI), que desde a década de 1990 realizou ações imunizantes para doenças como a Paralisia Infantil (Poliomielite). Com o governo Bolsonaro essa experiência foi desconsiderada, e de experiência positiva internacionalmente, o país logrou um lugar de destaque negativo com o próprio Ex-presidente atuando para a não vacinação da população, como demonstra a própria fala de Bolsonaro:

Eu não vou tomar, é um direito meu! e tenho certeza que o parlamento não vai criar dificuldade de quem, por ventura, não queira tomar a vacina. Quem não

tomar a vacina, se ela for eficaz, se for duradoura, se for confiável né. Quem não tomar vai fazer mal pra si mesmo, e quem tomar a vacina, não vai ser infectado. Então não tem do que se preocupar, quem trabalha comigo, os 200 caras se tomarem, eu não tomei, eu tô safo! vocês que não tomaram, problema de vocês.⁵¹

Esse pensamento acabou influenciando para o governo recusar ofertas vacinas de empresas como a Pfizer. Entre 14 de agosto e 12 de setembro de 2020 a Pfizer enviara ao governo federal pelo menos dez e-mails na busca de uma resposta formal a um acordo de compra de vacinas. No dia 14 de agosto a empresa ofertou opções de 30 e 70 milhões de doses, com validade até o dia 29 do mesmo mês. Nessa oferta, a imunização da população brasileira poderia se iniciar em dezembro de 2020, com um total de 1,5 milhão de doses, e mais 3 milhões no primeiro semestre de 2021.

A questão da imunização é importante porque, mesmo com um número baixo de doses, inicialmente poderia se ter trabalhado na vacinação dos profissionais de saúde, bem como no estímulo à população com o uso de campanhas vinculadas à TV aberta, Mas, não foi isso que ocorreu, além de não investir em campanhas pró-vacina em larga escala, o governo desencorajou a população, no qual, o garoto propaganda do negacionismo, o próprio Ex-presidente, sempre questionou a eficácia das mesmas, criando um clima de tensão e responsabilidade própria dos sujeitos caso tomassem a vacina, chegando a afirmar que, se a pessoa tomar a vacina e virar jacaré, seria problema dela (UOL, 2023), explorando assim, numa referência a tese conspiracionista de que as vacinas de Covid-19 alterariam o DNA das pessoas.

Considerações Finais

Os estudos sobre o bolsonarismo e a ascensão da extrema-direita no mundo e especialmente no Brasil merecem um melhor aprofundamento por parte de Historiadores e Cientistas Sociais. A partir da ótica marxista esse fenômeno deve ser compreendido no marco da totalidade, considerando os dinamos sociais, políticos, ambientais e econômicos. Considerar o capitalismo como um MP que apresenta na extração de mais-valor das classes trabalhadoras, é um elemento fundamental nessa compreensão, porque nos oportuniza entender o movimento do capital e suas respectivas crises, como a de 2008.

⁵¹<https://youtu.be/UqEQfL6il8M>. Salientamos que o vídeo foi removido por violar as diretrizes da comunidade do YouTube, por divulgar conteúdos falsos. Conseguimos ter acesso ao vídeo antes dele ter sido excluído.

Nesse bojo, a tarefa dos pesquisadores e pesquisadoras está referendada pela necessidade de desvelar as mediações entre as distintas determinações do capital e suas características contemporâneas de ascenso da extrema-direita, dialeticamente junta ao neoliberalismo como padrão de acumulação. Nesse sentido, este trabalho teve essa intenção, pesquisar a questão da saúde em meio a pandemia de Covid-19, e como um governo de extrema-direita manuseou ferramentas e artifícios distintos com um fim específico: produzir mortes em detrimento da produção e circulação do capital, a partir da manutenção da exploração da força de trabalho, que nas FES como a brasileira, se apresenta materialmente como superexploração da força de trabalho.

Referências

AGÊNCIA BRASIL. *Leitos de UTI da rede privada devem obedecer a fila única do SUS frente à pandemia, recomenda CNS*. 22 de abril de 2020. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/ultimas-noticias-cns/1135-leitos-de-uti-da-rede-privada-devem-obedecer-fila-unica-do-sus-frente-a-pandemia-recomenda-cns>. Acesso em: 2 out. 2023.

BARBIERI, A. China: socialismo do século XXI?. *Ideias de Esquerda*. 10 de outubro de 2022. Disponível em: <https://www.esquerdadiario.com.br/China-socialismo-do-seculo-XXI>. Acesso em: 5 out. 2023,

CALIL, G. Olavo de Carvalho e a ascensão da extrema-direita. *Argumentum*, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 64–82, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/34166>. Acesso em: 2 out. 2023.

GRAMSCI, A. Caderno 13 (1932–1934): Breves notas sobre a política de Maquiavel. In: GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Volume III: Maquiavel Notas sobre o Estado e a Política. São Paulo, Civilização Brasileira, 2002. pp. 11–111.

MENDES, A. *Tempos turbulentos na saúde pública brasileira: os impasses do financiamento no capitalismo financeirizado*. São Paulo: Hucitec, 2012.

MENDES, A.; CARNUT, L. Capital, Estado, Crise e a Saúde Pública brasileira: golpe e desfinanciamento. *SER Social*, [S. l.], v. 22, n. 46, p. 9–32, 2020. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/25260. Acesso em: 2 out. 2023.

PATSCHIKI, L. *Os litores da nossa burguesia: o Mídia sem Máscara em atuação partidária (2002-2011)*. 2012. 419 f. Dissertação (Mestrado em História) — Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 2012. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/1789>. Acesso em: 2 out. 2023.

PODER 360. *Há 5 anos, Câmara abria impeachment de Dilma e Bolsonaro louvava Ustra*. 17 de abril de 2021. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/governo/ha-5-anos-camara-abria-impeachment-de-dilma-e-bolsonaro-louvava-ustra/>. Acesso em: 2 out. 2023.

SENADO FEDERAL. CPI da pandemia. *Relatório Final*. 2021. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/comissoes/mnas?codcol=2441&tp=4>. Acesso em: 06 fev. 2021.

UOL. *Se virar jacaré, é problema seu: o que Bolsonaro já disse sobre vacinas*. 3 de maio de 2023. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2023/05/03/jair-bolsonaro-vacina-covid-19.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 3 out. 2023.

As determinações do Estado no Capitalismo dependente latinoamericano e suas implicações nas lutas populares

Gabriel Galvão Trevas Lins⁵²

Resumo: A realidade da América Latina é marcada, de forma particular, pelo autoritarismo estrutural, pela superexploração da força de trabalho e pela integração subordinada na divisão internacional do trabalho, criando entraves às lutas populares e impondo limites à esquerda institucional. A partir da Teoria Marxista da Dependência e as expressões da Teoria Social Latino-americana, aponta-se a necessidade de uma reflexão que pense possíveis caminhos para compreensão do papel do Estado no contexto histórico-estrutural do capitalismo dependente latino-americano e suas implicações nas lutas populares da América Latina.

Palavras-Chaves: Estado; América Latina; Marxismo; Dependência.

Abstract: The reality of Latin America is particularly marked by structural authoritarianism, the overexploitation of the workforce and subordinate integration into the international division of labor, creating obstacles to popular struggles and imposing limits on the institutional left. Based on the Marxist Theory of Dependency and the expressions of Latin American Social Theory, we point to the need for a reflection that considers possible ways of understanding the role of the state in the historical-structural context of Latin American dependent capitalism and its implications for popular struggles in Latin America.

Introdução

Pensar o Estado na América Latina significa a realização de esforços teóricos, metodológicos e epistêmicos no sentido de buscar conceitos que possam dar conta de explicar e compreender o Estado como uma síntese de processos históricos, de formações sociais e da dinâmica da luta de classes em uma realidade histórica e estrutural particular, a qual corresponde a expressão o modo de produção capitalista dependente latino-americano.

Com base nas principais expressões teóricas da Teoria Marxista da Dependência (TMD) e da Teoria Social Latino Americana (TSLA), faz-se a necessário compreender o Estado latino-

⁵²Graduando do 4º período de Licenciatura em História, pela Universidade Federal de Alagoas, Campus A.C. Simões. Bolsista PIBIC: Determinações do Estado Dependente: A análise das características da Estado periférico latino-americano nas obras do marxismo weberiano de Fernando Henrique Cardoso e Enzo Faletto e no marxismo estruturalista de Agustin Cueva, Tilman Evers e Norbert Lechner. *Link Currículo Lattes:* <https://lattes.cnpq.br/3398337159256464> E-mail: gabrielgtlins05@gmail.com

americano como uma síntese organizada de relações de produção, forma social concreta, condensação de forças sociais e, por fim, como base comunitária-simbólica específica de uma formação histórico social particular.

De forma hegemônica, as compreensões sobre o Estado na América Latina sempre foram influenciadas de maneira enfática por visões tradicionais, que por sua vez são ancoradas em uma Teoria Geral do Estado, liberal-positivista ou marxista, com enfoque instrumentalista e economicista, a qual não se mostrou suficiente para compreender particularidade, as contradições e as complexidade da realidade histórico-estrutural latino-americana. (KURRI, 2023)

Outra visão sobre Estado na América Latina que influenciou muito o pensamento latino-americano foi a concepção desenvolvimentista da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), elaborada entre os 1950 e 1960. A teoria desenvolvimentista do Estado compreendia que o subdesenvolvimento do capitalismo latino-americano poderia ser superado por um projeto político-econômico de modernização.

Nesse sentido, sabe-se que o Estado Latino-americano é marcado por determinações características das formações sociais da América-latina, as quais expressam as condições particulares de reprodução do capitalismo dependente no continente. Essas determinações se expressam concretamente no autoritarismo estrutural, no intercâmbio desigual, na drenagem de excedentes para o exterior, na superexploração da força de trabalho, na integração subordinada na divisão internacional do trabalho e na heterogeneidade estrutural.

Sabendo que essas determinações aparecem explícitas ou implicitamente nos autores da TSLA e da TMD, bem como, que estas determinam a forma de desenvolvimento e a sua estrutura lógico-constitutiva. Aponta-se como fundamental superar os limites de uma Teoria Geral do Estado, ancoradas em visões instrumentalistas e economicistas, da concepção desenvolvimentista da (CEPAL) e da sociologia política ocidental e eurocêntrica, pois, estas perspectivas são insuficientes para se pensar a realidade histórico-estrutural da América Latina.

Dessa forma, com base no referido referencial teórico-metodológico, busca-se assimilar a forma histórico-social concreta do Estado Latino-americano, como síntese das contradições, das relações de produção e das forças sociais que compõem as formações sociais capitalistas dependentes da América Latina.

Assim, possibilitando a compreensão acerca do papel do Estado na reprodução do capitalismo dependente, bem como, acerca dos limites e desafios impostos por esse Estado às lutas populares, a esquerda institucional, a efetivação das políticas sociais e a garantia dos direitos fundamentais da classe trabalhadora.

Por fim, entende-se que pensar o Estado latino-americano em sua forma social concreta e em sua dimensão histórica, regional e estrutural particular é fundamental para compreender os processos históricos do continente latino-americano e a relação entre esse Estado e os sujeitos históricos, bem como, para não reproduzir leituras positivistas e eurocêntricas na produção historiográfica e nas análises sobre os processos sociais que se desenrolam na contemporaneidade.

A teoria marxista da dependência como caminho para superação dos limites da teoria desenvolvimentista da CEPAL e das visões tradicionais sobre o Estado

Em um primeiro momento é importante destacar que a principal contribuição da Teoria Marxista da Dependência e as expressões da Teoria Social Latino-americana consiste em abrir caminhos para a compreensão do Estado na América Latina partir de seu contexto histórico-estrutural e das condições particulares do capitalismo dependente latino-americano, como uma síntese das contradições e das relações sociais próprias desta realidade.

Com base nessa premissa, pode-se afirmar que as elaborações da Teoria Marxista da Dependência sobre a estatalidade na América Latina cumprem o papel fundamental de ultrapassar as insuficiências e os limites da teoria geral do Estado, a qual se baseia em uma concepção liberal e na sociologia política ocidental e eurocêntrica, apontando que a teoria geral do Estado Burguês e as perspectivas liberais sobre o fenômeno estatal não contemplam a dialética particular da realidade latino-americana. Como aponta Lechner:

No se puede “deducir” el Estado en América Latina de una teoría general del Estado burgués. Se trata de superar la falsa divergencia entre un estudio teórico del Estado burgués como “modelo” o “tipo ideal” y un estudio empírico del Estado en América Latina como “caso desviado”. Ello exige comprender el capitalismo como una totalidad y la sociedad latino-americana como una forma particular a través de la cual se concretiza el desarrollo capitalista. (LECHNER, 1977, p. 18)

Pensar o Estado latino-americano a partir da Teoria Marxista da Dependência significa a realização de avanços teórico-conceitos fundamentais no sentido de romper com os limites e insuficiências da concepção desenvolvimentista da concepção desenvolvimentista da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). A teoria desenvolvimentista da CEPAL concebe o Estado latino-americano como atrasado, apontando a necessidade de um projeto político e econômico de modernização voltado para a superação da dependência econômica e para desenvolver instituições deste Estado.

Compreende-se que a concepção desenvolvimentista tem como paradigma político os Estados modernos europeus e como horizonte econômico o processo de industrialização dos países capitalistas centrais. Dessa forma, pode-se afirmar que o desenvolvimentismo, pensado pela CEPAL, não centra suas análises nas contradições próprias da realidade histórico-estrutural latino-americana, tendo por base uma leitura eurocêntrica e tradicional sobre o Estado e as formações histórico-sociais da América Latina.

Os principais autores da Teoria Marxista da Dependência deram suportes teóricos e conceituais decisivos para compreender que o caráter do Estado e do capitalismo na América Latina não são produtos de razões conjunturais, falhas ideológicas ou falta de maturidade política. Como apontou Cueva (1989), o caráter do Estado e do capitalismo dependente latino-americano estão inscritos na configuração estrutural das formações sociais latino-americanas, como produtos do contexto histórico-estrutural da América Latina e do desenvolvimento desigual do capitalismo.

Além disso é importante destacar a Teoria Marxista da Dependência como um complemento teórico-metodológico a Teoria do Imperialismo de Lenin, pois esta teoria centra suas análises em conceitos, categorias e leis gerais para compreensão do movimento do capitalismo em seu estágio imperialista, no entanto, não contempla a realidade histórico-estrutural das formações sociais particulares.

Segundo Lechner (1977), a Teoria Marxista da Dependência parte da Teoria do Imperialismo de Lenin como marco teórico, no entanto, tendo como pressuposto a compreensão da realidade histórico-concreta da latino-americana, assim, pode-se concluir que o objetivo central da TMD é compreender como as relações, processos e estruturas imperialistas se expressam nas formações histórico-sociais latino-americanas enquanto um movimento dialético. Como afirma Lechner:

El análisis de la dependencia enfatiza la inserción de las relaciones internas en la estructuras Internacionales para determinar la interiorización de las relaciones externas en los procesos internos. (LECHNER, 1977, p. 94)

Dessa forma, pode-se concluir que Teoria Marxista da Dependência avança sobre os limites da concepção desenvolvimentista da CEPAL, das visões tradicionais sobre o Estado, além disso, representa um complemento teórico-metodológico a Teoria do Imperialismo de Lênin, pois, suas premissas centrais estão fincadas nas análises das determinações histórico-estruturais que expressam as condições particulares de reprodução do capitalismo dependente nas sociedades latino-americanas.

Estado latino-americano em sua forma histórico-concreta

Para compreender as implicações do Estado latino-americano nas lutas populares, bem como, os desafios e limites impostos por este à esquerda institucional, à efetivação das políticas sociais e dos direitos fundamentais da classe trabalhadora, entende-se como fundamental investigar as análises dos principais autores da Teoria Marxista da Dependência e como estes compreendem o Estado na América Latina em sua forma histórico-concreta no contexto posterior as ditaduras empresariais militares.

As primeiras expressões da Teoria Marxista da Dependência buscavam compreender a forma e o tipo de Estado que se estabeleceu no contexto das ditaduras empresariais militares. Assim, buscando respostas para os conflitos e contradições que se apresentavam com a emergência dos regimes ditatoriais vigentes entre as décadas de 1960 e 1980, autores como Carlos Henrique Gomariz Moraga (1977), Augustin Cueva (2023), Norbert Lechner (1977), Enzo Faletto (1978), Fernando Henrique Cardoso (1978), por fim, Heinz Sonntag (2023) e Luis Vitalle (2023).

No contexto posterior as ditaduras empresariais militares, autores como Augustín Cueva (1989), Ruy Mauro Marini (1978) e Jaime Osório (2017) avançaram nas análises sobre o Estado latino-americano, abrindo caminhos teórico-conceituais para compreensão do fenômeno estatal na América Latina em sua forma histórico-concreta para além da conjuntura das ditaduras empresariais militares.

Augustín Cueva (1989), além de caracterizar a forma assumida pelo Estado no contexto das ditaduras militares, avança na compreensão do fenômeno estatal no continente enquanto expressão de uma formação social capitalista dependente. Deste modo, independente do regime adotado pelo aparato, o Estado na América Latina cumprirá o papel de manter a drenagem de excedentes voltadas ao exterior, a associação subordinada na divisão internacional do trabalho, além disso, de organizar a acumulação capitalista latino-americana segundo as tendências monopolistas e imperialistas do capitalismo.

Esse cenário é produzido pelo contexto histórico-estrutural das formações sociais dependentes, assim, como aponta Cueva (1989), na América Latina o Estado de Exceção passa a ser convertido em regra, enquanto um meio para garantir as condições de reprodução do capitalismo dependente latino-americano, caracterizando formas autoritárias e violentas de dominação burguesa.

Para Cueva, al Estado burgués de la periferia le es impuesta una sobrecarga de funciones para garantizar la reproducción capitalista en las condiciones de heterogeneidad estructural que caracterizan a las formaciones sociales de

América Latina, funciones que sólo pueden ser concretadas desde el autoritarismo estatal. (KURRI, 2023, n.p).

Visando compreender o Estado latino-americano em sua forma histórico-social a partir de um nível mais concreto de análise, é fundamental destacar as contribuições de Ruy Mauro Marini, o qual desenvolve o conceito de *Estado de Contrainsurgência*, visando a apreensão do fenômeno estatal na América Latina enquanto expressão da luta de classes nas formações sociais latino-americanas e da particularidade do desenvolvimento capitalista no continente em sua totalidade.

Marini compreende que o Estado de Contrainsurgência corresponde à expressão da contrarrevolução latino-americana latino-americanas, sendo marcado, estruturalmente, pela aliança entre forças armadas, burguesia monopólica e capital imperialista. Dessa forma, pode-se afirmar que este conceito desenvolvido pelo autor expressa a forma histórico-concreta assumida pelo Estado burguês na América Latina, assim, não se restringe às experiências das ditaduras empresariais militares e independe do regime político adotado.

En síntesis, *el Estado de contrainsurgencia es el Estado corporativo de la burguesía monopólica y las Fuerzas Armadas*, independientemente de la forma que asuma ese Estado, es decir, independientemente del régimen político vigente. (MARINI, 1978, n.p)

O Estado de contrainsurgência pensado por Marini é marcado pelo autoritarismo estrutural das formações sociais latino-americanas, o qual se expressa em uma democracia restrita sem participação popular efetiva, na violação dos direitos fundamentais da classe trabalhadora e na repressão sistêmica às lutas populares. Além disso, o Estado de Contrainsurgência expressa a doutrina de contrainsurgência e de segurança nacional, as quais estabelecem as bases ideológicas desse Estado segundo o projeto estadunidense de modernidade e de sociedade. Dessa forma, incorpora em suas instituições e no seu aparato repressivo, a noção de guerra contra o inimigo interno, voltando-se contra as organizações e as lutas populares.

Sabendo que as determinações do Estado no capitalismo dependente e no contexto histórico-estrutural da América Latina impõem desafios e limites às lutas populares, à garantia dos direitos fundamentais da classe trabalhadora e à efetivação das políticas sociais. Jaime Osório (2017) aponta os limites da institucionalidade burguesa e a impossibilidade de realização de transformações sociais pela via do aparelho estatal, devido à particularidade do Estado dependente na América Latina.

Com base nessas reflexões, entende-se que o caminho para efetivação das políticas sociais e para garantia dos direitos fundamentais da classe trabalhadora, bem como, as

perspectivas apresentadas às lutas e movimentos populares se desenham cada vez mais pela via insurrecional e pela ruptura com a ordem social estabelecida. Isto se deve a doutrina de contrainsurgência, a qual concebe os movimentos populares como inimigos internos, assim como, a autonomia relativa do Estado capitalista, que possui a capacidade de se adaptar às necessidades do capital e da hegemonia burguesa. (OSÓRIO, 2017).

Jaime Osório (2017) aponta uma reflexão fundamental a respeito da autonomia relativa do Estado capitalista, entendendo sua capacidade de, a depender da correlação de forças, permitir a incorporação de posições das classes dominadas ou a administração de seu aparato por estas, no entanto, preservando as relações de poder e dominação estabelecidas.

Assim, devido ao caráter particular do Estado latino-americano e ao seu contexto histórico-estrutural, a luta de classes na América Latina evidencia a necessidade, para garantia dos direitos fundamentais da classe trabalhadora e para efetivação das políticas sociais, da destruição do Estado e das relações de poder que ele expressa, no sentido de construir um novo poder político e edificar relações sociais superiores. (OSÓRIO, 2017).

Em síntese, pode-se compreender que, com o fim das ditaduras empresariais militares e a transição à regime democrático-burgueses, a estatalidade latino-americana passou a se expressar na forma do Estado de Contrainsurgência, preservando a doutrina de contrainsurgência e de segurança nacional em sua essência, além disso, mantendo as forças armadas como um poder moderador.

Assim, entende-se que esta forma assumida pelo Estado na América Latina é uma síntese do contexto histórico-estrutural do capitalismo dependente latino-americano, marcado pelo autoritarismo estrutural, pela troca desigual, pela drenagem de excedentes para o exterior, pela superexploração da força de trabalho, pela integração subordinada na divisão internacional do trabalho, pela heterogeneidade estrutural, além disso, pela impossibilidade das classes dominantes internas manterem a hegemonia através do consenso.

Esta realidade impõe desafios às lutas populares e limites à esquerda institucional, à garantia dos direitos fundamentais da classe trabalhadora e à efetivação das políticas sociais, apontando que o caminho das lutas populares se projeta cada vez mais pela via insurrecional, bem como, a necessidade de ruptura com a ordem social estabelecida, de construção de um novo poder político e edificação de relações sociais superiores, pois, como aponta Marini (1978), a luta democrática na América Latina se entrelaça com a luta socialista para as classes dominadas em um só processo.

Metodologia

Este trabalho é produto de uma pesquisa qualitativa e as técnicas empregadas foi o levantamento bibliográfico. O presente trabalho é fruto do projeto de pesquisa “Determinações do Estado no Capitalismo Dependente Latino-Americano e suas Implicações nas Políticas Sociais” que ocorreu entre os anos de 2022 e 2023 e abrange a área das ciências sociais aplicadas.

Ao longo da pesquisa foram realizadas leituras das principais obras da Teoria Social Latino-Americana e da Teoria Marxista da Dependência. Assim, cabe destacar os principais autores e textos que compuseram o referencial teórico utilizado: Cueva, Augustin (2023). *Estado Latinoamericano e as Raízes Estruturais do Autoritarismo*; Lechner, Norbert (1977). *La Cuestion Del Estado en el Capitalismo Dependiente*; Jayme Osório (2017). *Sobre o Estado, o Poder Político e o Estado Dependente* (2017); Ruy Mauro Marini (1978). *La Cuestion del Estado en la luchas de classes en América Latina e El Estado de constrainsurgencia*; Gerogette Ramirez Kuri (2023). *Estado Latinoamericano: Una Redefinición desde América Latina* (2023).

Este estudo tem por base teórico-metodológica as expressões da *Teoria Social Latino-Americana e a Teoria Marxista da Dependência* e, com base nisso, visa compreender o Estado na América Latina em sua dimensão histórica, estrutural e regional particular, bem como, o seu impacto na vida das frações da classe trabalhadora e nas lutas populares que se desenrolam nos países latino-americanos.

Considerações finais

Em síntese, pode-se compreender que a Teoria Marxista da Dependência e as expressões da Teoria Social Latino-americana cumpre um papel fundamental referente a superação dos limites e insuficiências das expressões da teoria geral do Estado, apontando que tanto a Teoria Geral do Estado Burguês quanto a concepção liberal de Estado são incompatíveis com particularidade da realidade histórico-social latino-americano.

Dessa forma, a Teoria Marxista da Dependência e o conjunto da Teoria social latino-americana contribuem para avançar sobre a concepção liberal de Estado, bem como, sobre os limites da sociologia e da ciência política ocidental e eurocêntrica, trazendo o olhar para experiência histórica própria da América Latina, fincado em suas contradições e condições materiais.

Pode-se concluir que, após as ditaduras empresariais militares e os processos de redemocratização nos países latino-americanos, o conceito de *Estado de Constrainsurgência*,

desenvolvido por Ruy Mauro Marini (1978), contempla a forma histórico-concreta assumida pelo Estado burguês no capitalismo dependente latino-americano independentemente do regime político e do governo que ocupa as instâncias administrativas do aparato institucional.

Assim, sabendo que o Estado de Contrainsurgência corresponde a forma histórico-concreta assumida pelo Estado dependente na América Latina, compreende-se como características fundamentais da estatalidade latino-americana, como aponta Osório (2017), a subsoberania no sistema interestatal mundial, a forte presença do capital monopolista e imperialista, a falta de legalidade e instituições sólidas, bem como, a impossibilidade de garantir a coesão social e a hegemonia do bloco de classes no poder pelo consenso, implicando na reprodução do autoritarismo estrutural e no recrudescimento dos aparelhos repressivos do Estado.

Além disso, é possível concluir que esta forma assumida pelo Estado burguês no capitalismo dependente latino-americano se estabelece em função da reprodução do capitalismo dependente nas condições particulares que caracterizam as formações sociais latino-americanas. Tais condições particulares estão expressas na troca desigual, na drenagem de excedentes para o exterior, na superexploração da força de trabalho, na integração subordinada na divisão internacional do trabalho e na heterogeneidade estrutural.

Com base nas discussões, compreende-se que as determinações do Estado no capitalismo dependente latino-americano impossibilitam a efetivação das políticas sociais e a garantia dos direitos fundamentais da classe trabalhadora, além disso, impõem limites às lutas populares à esquerda institucional. Portanto, conforme Osório (2017), este contexto histórico-estrutural, o caráter e a forma assumida pelo Estado burguês na América Latina apontam que o caminho para superação das contradições e as inquietações da realidade latino-americana se projeta pela via insurrecional. Assim, sinalizando ao movimento de massas e às lutas populares a necessidade da construção da correlação de forças necessárias, no campo da práxis, para ruptura com a ordem social estabelecida, dentro de um horizonte estratégico que contemple a construção de um novo bloco de poder e a edificação de relações sociais superiores. (OSÓRIO, 2017).

Referências

- CARDOSO, F. H; Faletto Enzo. Estado y Proceso Político na América Latina. *Revista Mexicana de Sociologia*, México, n. 2, p. 357-387, 1977.
- CUEVA, Augustin. *Estado Latinoamericano e as Raízes Estruturais do Autoritarismo*. Edufal, 2023.

KURRI, G.R. Estado Latinoamericano: Una Redefinición desde América Latina. *Observatório do Estado Latino-Americano (ODELA)*, p. 1-8, 2023.

LECHNER, N (1977). La Cueston Del Estado en el Capitalismo Dependiente. *Revista Mexicana de Sociologia*, v. 39, n. 2, p. 389-426, 1977.

MARINI, R. M. La Cuestión del Estado en las Luchas de Clases en América Latina. *Cuaderno 44*, Centro de Estudios Latinoamericanos, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, México, 1980.

MARINI, R.M. El Estado de Contrainsurgência. *Cuadernos Políticos*, México, n. 18, 1978.

OSÓRIO, J. Sobre o Estado, o Poder Político e o Estado Dependente. *Temporalis*, Brasília, n.34, p. 25-49, 2017.

ST 04 - DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: o sequestro da docência com a implementação do “Novo Ensino Médio”

Coord.: Antonio Alves Bezerra (UFAL); Herika Paes Rodrigues Viana (Seduc-AL)

O Simpósio Temático ora apresentado abre espaço para reflexões e debates a partir de comunicações de professores, pesquisadores e estudiosos em geral, com aderência ao debate acerca das práticas e análises sobre a disciplina de História, assim como as tensões políticas e culturas curriculares que o cercam. Serão aceitas propostas de comunicação com ênfase nas Diretrizes e Orientações Curriculares para a formação de professores de História e seu ensino, assim como a presença da disciplina de história no currículo da Educação Básica problematizando seus dilemas e desafios em ambiente presencial e/ou remoto de sala de aula. Busca, ainda, refletir sobre continuidades e rupturas, semelhanças e diferenças, evidências e silenciamentos no que tange às práticas pedagógicas no Ensino de História, bem como a tentativa de descarte das Ciências Humanas e Sociais no currículo escolar à luz do Novo Ensino Médio. Fomenta, também, debates e reflexões acerca das experiências didáticas desenvolvidas no âmbito do Programa de Iniciação à Docência (PIBID/História), Programa Residência Pedagógica e Estágio Supervisionado Obrigatório, percebidos como instrumentos constructos da formação de professores, que em sua essência tendem a superar discursos dicotômicos que colocam em relevo o saber e o fazer docente, a teoria e a prática, a pesquisa em ensino de história e a formação docente.

As memórias familiares como ferramentas para a expansão do universo de compreensão histórica dos alunos da educação básica (Experiência PIBID - Jaime Amorim Miranda)

Ana Laura da Silva Almeida ⁵³

Antonny Gabriel da Conceição Félix ⁵⁴

Joana D'arc Sales Azevedo Bispo ⁵⁵

Resumo: O presente trabalho busca apresentar a experiência e os resultados obtidos durante a preparação e a execução do projeto Minha História Faz História, realizado em junho de 2023. O mencionado projeto, já na sua segunda edição na Escola Municipal Jaime Amorim Miranda, orientado pela supervisora Joana Azevedo e com o suporte dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), consiste na aproximação dos alunos com a temática de introdução à história. Além disso, tem o mote de auxiliar os discentes da educação básica na percepção de que eles são sujeitos históricos e de que existem variados tipos de fontes históricas, que vão além da documentação escrita. Neste ano, o contato da equipe com diversos referenciais teóricos da área do ensino de história e a reflexão sobre a necessidade de aprofundar-se no conhecimento acerca das memórias de cada criança permitiu que fosse incluída a etapa das entrevistas com os alunos. Na nova etapa, ao trazer seu(s) objeto(s), o aluno relatava, em uma curta conversa com perguntas dos pibidianos e da supervisora, as motivações da sua escolha. Fosse um porta-retrato, um brinquedo ou mesmo uma veste de bebê, as respostas dos discentes deixavam explícita uma ligação afetiva com o item selecionado, que representava não somente parte material de sua própria infância mas, no geral, eram signos de uma memória familiar.

Palavras-chave: memória, sujeito histórico, educação básica.

Introdução

O Projeto “Minha História faz História” é uma iniciativa da professora Joana D’arc Azevedo, a partir de sua participação como supervisora de uma das equipes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) - História na escola municipal Jaime

⁵³ Graduanda em Licenciatura em História pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: ana.almeida@ichca.ufal.br

⁵⁴ Graduando em Licenciatura em História pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: antonny.felix@ichca.ufal.br

⁵⁵ Especialista em Ensino de História pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: joanasales875@gmail.com

Amorim Miranda, na qual ministra aulas nas turmas do sexto ano. Com o PIBID inserido nas dependências da escola e, tendo como uma das propostas, o desenvolvimento de ações formativas que envolvam os alunos e a equipe do PIBID, a ideia de realizar uma exposição com objetos próprios dos alunos, como fontes históricas, passou a ser fomentada.

Em junho deste ano, foi realizada a segunda edição do projeto juntamente com a nova equipe do Programa Institucional, fazendo com que essa segunda exposição tivesse uma nova perspectiva, mas que mantivesse a proposta principal, colocar os alunos como os sujeitos históricos fornecedores de objetos com suas memórias e as de suas famílias.

A elaboração da segunda edição do projeto “Minha História faz História” teve início nas primeiras reuniões de planejamento de aulas para o novo período letivo. Durante as reuniões, as ideias dos pibidianos se encontravam com as ideias da professora supervisora, permitindo que uma nova óptica fosse sendo desenvolvida e que novos elementos fossem inseridos nas etapas de realização do projeto.

A exposição dos objetos dos alunos perpassa por algumas etapas na construção do projeto até o dia de sua culminância. O objetivo é permitir que os alunos sejam o centro da exposição através das peças que eles levam para serem expostas, ressaltando que as fontes históricas vão além dos registros escritos ou um artefato de uma civilização antiga que eles viram nas aulas e que seus objetos repletos de memórias também são fontes históricas.

Além disso, o planejamento de aulas para as turmas do 6º ano, permitiram que a primeira etapa do projeto fosse sendo constituída em sala de aula. O processo de aprendizagem dos alunos, vinculado com uma pedagogia engajada que enfatiza o bem-estar do discente e faz com que o docente tenha compromisso com o processo de autoatualização e de construção de uma rede educacional emancipadora (hooks, 1994), embasou as aulas iniciais que inseriram os discentes na disciplina de História possibilitando que eles comesçassem a entender o propósito de estudar essa disciplina durante o período escolar e evidenciando que eles seriam sujeitos históricos da sua própria história e, também, da construção de fatos históricos.

Outrossim, as aulas ministradas pela professora com o auxílio da equipe do Pibid-História possuíam tanto um caráter teórico, com a exposição do assunto que seria abordado, quanto a inserção de uma didática lúdica para chamar cada vez mais a atenção dos alunos.

Importante frisar que a elaboração do projeto foi permeada pelos referenciais teóricos e metodológicos de historiadoras do Ensino da História, da História Social, História Cultural e da Educação presentes na formação dos membros da equipe do PIBID - História e da professora supervisora, fundamentando as experiências no processo de ensinar história e desenvolver empatia pela disciplina, fazendo com que os alunos da educação básica compreendam seu

pertencimento na sociedade e onde pretendem chegar, através da reflexão e de seu pensamento crítico.

As entrevistas

A partir de uma nova óptica sobre o projeto "Minha História faz História", a etapa das entrevistas com os alunos que levavam seus objetos para exposição, foi inserida nessa nova edição.

A primeira edição do projeto, contava somente com o recebimento dos objetos e a identificação a partir do nome do aluno, turma e o nome da peça. Nessa segunda edição, os pibidianos, tendo em sua formação docente o contato com a História Oral, acrescentaram algumas perguntas, no momento de catalogação dos objetos, enquanto os discentes estavam presentes na entrega de suas peças.

Com a etapa de entrevistas, professores em formação e a supervisora puderam observar o vínculo que os alunos tinham com os objetos que levavam para serem expostos e qual a história daquelas peças, a quem pertencia, se era uma herança familiar passada de geração em geração, se era uma peça que ficava presente na família como uma memória de algum momento no passado. A história transmitida através da oralidade, como expõe Verena Alberti (2005), é uma das possibilidades de ampliação do conhecimento sobre o passado, dessa forma, as narrativas do passado entoadas por cada discente ampliaram, junto ao objeto trazido, nosso conhecimento sobre seu passado e de seus familiares. Além disso, era questionado qual o sentimento que o aluno sentia ao ver aquela peça e ouvir de seus familiares tudo sobre ela.

Destacando alguns objetos levados pelos alunos para a exposição, uma das alunas da turma do 6º "A", levou a sua bíblia, sem a parte da entrevista não se saberia muito o motivo dela ter escolhido tal peça para a atividade, mas com os questionamentos feitos pelos pibidianos, podemos conhecer mais sobre a história dela, aquela bíblia estava presente na família há três gerações de mulheres - avó, mãe e filha - carregando a memória, ensinamentos e a força que tais mulheres carregam alicerçadas com a fé de sua religião.

Um dos alunos do 6º "D", levou os monóculos pertencentes aos avós, dentro havia fotografias de uma viagem turística, carregada de memória familiar. Esses objetos de uma geração anterior a ele, permitiu que durante a exposição houvesse um encontro geracional, os monóculos foram os que mais ganharam os olhares dos alunos que queriam saber como funcionavam tais objetos e quais fotografias tinham dentro dele.

Esses questionamentos permearam o momento das entrevistas, fazendo com que uma simples descrição dos objetos fosse guiada para outro lugar. A história dos objetos através da

oralidade dos alunos, permitiu que a presença de suas identidades e o passado familiar fossem percebidos nos detalhes das respostas aos questionamentos feitos. A visão de mundo que norteou seus depoimentos e que imprime significados aos fatos e acontecimentos narrados, é individual, particular àquele depoente, mas constitui também elemento indispensável para a compreensão da história de seu grupo social, sua geração, seu país e da humanidade como um todo (ALBERTI, 2005).

É perceptível, que ao colocar os alunos como fornecedores de fontes históricas, ou seja, levando seus objetos particulares para exposição, e ouvindo a história que eles carregavam junto com aquelas peças e os relatos que eles compreendiam através de seus familiares, os discentes eram sujeitos históricos repletos de memória própria e coletiva. A exposição e as etapas anteriores do projeto, permitiram a eles perceber que fazem parte da História, seja sendo os sujeitos presentes durante um momento de um fato histórico ou aqueles que passariam a história de um grupo - da família - por gerações através da oralidade.

Uma exposição das memórias familiares

Uma passagem de avião da mãe para a Itália, uma pequena roupa da falecida irmã ou um quadro antigo e decorativo onde pousam os avós, objetos tão distintos entre si mas, em certa medida, dotados de um mesmo sentimento de memória, de lembrança, sobretudo, de família. Eram os afetos familiares, transmutados nas mais diversas peças, que enchiam as seções da exposição que narramos.

Certamente, não apenas o que designamos aqui como memórias familiares apareceram nas mesas da exposição do projeto “Minha História Faz História”, no entanto, podemos designar, pelo menos, duas razões para o enfoque nestas. A primeira e, provavelmente, a mais óbvia, diz respeito à metodologia. Era preciso, para a concretude da narrativa de compartilhamento dessa experiência, fazer um recorte dentre os mais de cinquenta objetos recebidos de dezenas de alunos dos sextos anos.

A segunda razão, que tem ligação intrínseca à experiência das entrevistas, detalhadas no tópico anterior, mostrou-se a medida em que eram as memórias familiares que abarcavam as narrativas e experiências do passado mais complexas e íntimas, uma vez que contavam além da história do próprio discente, diziam sobre seus entes queridos também.

Uma visão holística nos concedeu observar, nas entrelinhas das entrevistas e nos minuciosos detalhes de cada objeto, outras temáticas atreladas às memórias familiares. Um olhar amplificado que permitiu encarar, como nos lembra a historiadora Déa Fenelon (2008), a realidade social do aluno, não desassociando esta da prática pedagógica ali desenvolvida. Um

exemplo que bem exprime isso é o de uma cuia de chimarrão levada à exposição por um dos discentes.

A cuia, para além de um objeto tradicionalmente utilizado no que conhecemos como Cone Sul para o consumo de chimarrão, foi deixada para o aluno pelos seus avós e remonta, como nos narrou o mesmo, os tempos em que sua família viveu na região gaúcha. Vê-se, portanto, que não tratamos aqui de uma memória familiar por si só, mas de um artefato histórico anterior a um trânsito territorial de parte deste núcleo, anterior a uma migração.

Foi necessário escapar de duas leituras mais óbvias sobre a cuia. A primeira, certamente, seria de encará-la como um simples objeto de recordação para com os avós, entes distanciados geograficamente do discente. A segunda, mais voltada à individualidade do próprio aluno, iria concebê-la unicamente como uma parte material da infância deste. Nenhuma das leituras é, em sua totalidade, incorreta, elas nos ajudam a entender, sobretudo, a própria relação entre aluno-objeto. Contudo, ambas partem do ponto de vista notado mais facilmente. Era preciso ir além do superficial, encarar uma maré de complexos que envolvia aluno, as suas memórias familiares, de migração e sua - ainda principiante - relação com o próprio passado.

A cuia era, em toda sua complexidade subjetiva, um arcabouço de memórias, abrangendo as lembranças dos avós, bem como sendo signo de uma vida anterior, agora distante temporal e espacialmente, mas, com toda certeza, importante para a formação da identidade de tal aluno, interessante de ser notada pelo docente, como exprime Rüsen (2022).

O objeto explorado, descrito e problematizado, no que diz respeito às possíveis leituras, nos últimos três parágrafos é uma espécie de emblema. Ele faz-se aqui presente por possibilitar o compartilhamento de uma ideia muito simples: é possível, a partir de algo tão particular e íntimo, explorar diversos aspectos históricos mais abrangentes como, nesse caso, o processo de migração. É possível, portanto, ensinar história partindo do micro, construindo um caminho de associações comuns até o macro e fugindo, sempre que possível, da história dos grandes heróis e dos grandes acontecimentos que, em grande parte, não geram identificação com o aluno.

Cuias, porta-retratos, passagens, roupinhas, monóculos, brinquedos e *videogames*, são metamorfoseados aqui em possíveis portais do espaço-tempo, capazes de nos levar, como veremos adiante, para múltiplos universos de memórias, cada qual com sua infinidade de astros históricos possíveis de serem investigados, pertencentes a cada aluno do sexto do ano de uma pequena escola municipal maceioense.

Considerações finais: a criança e o universo de conhecimento histórico em expansão

É preciso demarcar a impossibilidade de apresentar "conclusões", uma vez que entendemos que, sendo nosso objeto de pesquisa, para além dos artefatos materiais, os próprios alunos, suas memórias, sentimentos e narrativas, não há lugar para um resultado fixo e imutável. As experiências narradas anteriormente, que transpassaram as aulas, as entrevistas e a própria exposição, foram internalizadas, assimiladas e compreendidas de forma singular por cada discente.

Houveram, obviamente, aqueles que passaram por toda essa experiência sem vê-la como nada além de uma "exposição de quinquilharias" - embora tenhamos frisado, recorrentemente, o contrário disto. Por outro lado, aqueles, captados pelos interessantíssimos, vastos, plurais e únicos universos particulares de memória expostos nas mesas do evento, tiveram ampliadas suas lentes para a leitura de todo um universo histórico.

O resultado parece indicar que, seja nos momentos em que eram questionados durante as entrevistas ou quando observaram os itens trazidos pelos colegas, a última edição do projeto Minha História Faz História serviu para a ampliação da compreensão, no que envolve os alunos dos sextos anos, de conceitos como história, fonte histórica e sujeito histórico. Ademais, a experiência mostrou-se enriquecedora, também, para os professores em formação que tiveram a oportunidade de participar do planejamento, da realização e da avaliação do projeto. Abrem-se possibilidades para futuras atuações no ensino de história, mais dinâmicas e que levem em consideração a história particular de cada aluno como um possível ponto de partida para o aprendizado.

Ao fim de uma jornada intergaláctica - vimos que cada indivíduo é, não de outro modo, todo um cosmo de lembranças e recordações, tangíveis ou não -, um maior envolvimento com as subjetividades discentes permitiu interpretar as memórias familiares como plausíveis ferramentas que propiciam a expansão do universo de compreensão histórica dos alunos da educação básica.

Referências bibliográficas:

ABUD, Kátia Maria; SILVA, André Chaves de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso. *Ensino de História*. São Paulo: Cengage Learning (Coleção Ideias em Ação), 2013.

ALBERTI, Verena. *Manual da História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

BEZERRA, Antônio Alves; MEDEIROS, WELLINGTON DA SILVA (organizadores).

Formação de Professores e Combates pelo Ensino de História. Curitiba: CRV, 2022.

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

CAIMI, Flavia Eloisa. *O que precisa saber um professor de História?* História e Ensino, Londrina, v. 21, n. 2 p. 105-124, jul/dez. 2015.

FENELON, Dea. A formação do profissional de história e a realidade do ensino. *Tempos Históricos*, Cascavel, v. 12, p. 23-35, 2008.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e Prática de Ensino de História*. 12. Ed. Campinas: Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. *Apologia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

ORIA, José Ricardo Fernandes. *Ensino de História e Diversidade Cultural: Desafios e Possibilidades*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n 67, p. 378-388, set/dez, 2005 PINSKY, Carla (org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2010.

PINSKY, Carla, LUCA, Tânia (orgs). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2011.

RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem Histórica Fundamento e paradigmas*. Curitiba: WAS Edições, 2016.

RÜSEN, Jörn. *Cultura histórica, formação e identidade: sobre os fundamentos da didática da Barca, I História*. Curitiba: WAS edições, 2022.

Vivências no Programa de Residência Pedagógica e a trilha de Economia e Política

Paulo Henrique Araújo dos Santos⁵⁶

Tainá Angelo da Silva⁵⁷

Resumo: A proposta de apresentação visa destacar as experiências dos residentes no Programa de Residência Pedagógica (PRP) da UFAL, na Escola Estadual Prof. Benedita de Castro Lima, no bairro Clima Bom. O público-alvo são estudantes do segundo ano do Ensino Médio Integral, na trilha de Economia e Política do Novo Ensino Médio. Serão abordados os desafios enfrentados pelos residentes ao lecionarem em um componente que, de acordo com a descrição da trilha, deveria ser ministrado por professores de Sociologia ou Geografia. Estratégias pedagógicas serão compartilhadas para abordar os conteúdos de forma contextualizada, estimulando a reflexão e o engajamento dos estudantes. Além disso, a proposta busca promover o debate sobre a formação docente e a adaptação curricular às demandas contemporâneas, com o intuito de contribuir e fortalecer a identificação dos estudantes como sujeitos históricos.

O PRP História 2022/2023

O Programa de Residência Pedagógica é uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), segundo informações retiradas do seu *website*, tem como objetivo principal impulsionar iniciativas institucionais de residência pedagógica promovidas por Instituições de Ensino Superior (IES). Possuindo o propósito de aprimorar a formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura, reunindo conhecimentos teóricos e práticos. O programa busca fortalecer e aprofundar as habilidades dos estudantes de licenciatura, contribuir para a construção da identidade profissional desses licenciandos e estabelecer uma responsabilidade compartilhada entre IES, redes de ensino e escolas no processo de formação destes futuros professores.

Além disso, busca valorizar a vivência dos professores da educação básica na orientação dos licenciandos para sua futura prática profissional, uma vez que o programa igualmente contribui para a formação continuada desses docentes. Um dos alicerces do programa é estimular a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica, utilizando as experiências em sala

⁵⁶ Graduando em Licenciatura História pelo Instituto de Ciências Humanas Comunicação e Artes (ICHCA).

⁵⁷ Graduanda em Licenciatura História pelo Instituto de Ciências Humanas Comunicação e Artes (ICHCA).

de aula como base para investigações e análises. Dentro desse contexto, o subprojeto de História da Universidade Federal de Alagoas, campus A.c. Simões, que teve início no final de 2022, inicialmente estavam localizadas em duas Escolas da periferia da capital, sendo elas: Escola Estadual Professor Edmilson Vasconcelos Pontes localizada no bairro do Farol com dois professores-preceptores, a Escola Estadual Dr. Rodriguez de Melo na Ponta Grossa com um professor-preceptor e posteriormente entra no programa a Escola Estadual Prof. Benedita de Castro Lima, localizada no Clima Bom.

Atualmente, próximo ao final do ano de 2023 e com as ocorrências de mudanças, estamos localizados nas seguintes instituições: Escola Estadual Professor Edmilson Vasconcelos Pontes com uma professora-preceptora, na Escola Estadual Dr. Rodriguez de Melo com um professor-preceptor, a mais nova Escola está localizada no Bairro do Eustáquio Gomes denominada Escola Estadual Alfredo Gaspar de Mendonça com uma professora-preceptora, substituindo a Escola Estadual Prof. Benedita de Castro Lima. A base pedagógica do subprojeto de História é fundamentada na pedagogia progressista da educação, destacando as correntes da educação histórica de Jörn Rüsen, libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos (Subprojeto História, 2022).

Além disso, incorpora as ideias de Paulo Freire. O subprojeto de História baseia-se também nos conceitos da Educação Histórica, com contribuições de teóricos como Rüsen, Schmidt, Barca, Lee e Gago. Esse embasamento teórico tem o objetivo de ampliar a compreensão dos licenciandos sobre o passado, proporcionando o exercício da visão crítica da sociedade e da realidade que os cerca, buscando prepará-los para promover mudanças na sociedade em que estão inseridos. A aprendizagem histórica de Jörn Rüsen é vista como um processo no qual os sujeitos interpretam a experiência temporal do mundo e de si mesmos, conferindo identidade ao passado e tornando o presente compreensível, partindo do pressuposto que todos nós sabemos algo, e desta forma, começamos daí.

O aprendizado pode ser considerado histórico quando, como atividade da consciência histórica, produz uma ampliação da experiência do passado humano, um aumento da competência para a interpretação histórica dessa experiência e reforço da capacidade de inserir e utilizar interpretações históricas no quadro de orientação da vida prática (RÜSEN, 2007: 110), (apud CIPRIANI; FERNANDO, 2011, p.6).

Escola-Campo

Como parte integrante do nosso programa, ao iniciarmos nossas atividades relacionadas à Residência Pedagógica em qualquer escola, é fundamental que nossa equipe se dedique à

coleta de dados para preencher um formulário que caracteriza a instituição. Esse formulário exige que conduzíssemos entrevistas com professores, diretores e equipe pedagógica, além de examinarmos atentamente o Programa Político Pedagógico (PPP) da escola. Tudo isso é feito com o propósito de obtermos respostas precisas para as perguntas contidas no formulário. As questões apresentadas abordam diversos aspectos da escola, incluindo sua história e contexto de fundação, dúvidas relacionadas aos períodos de funcionamento e às etapas da Educação Básica oferecidas, números de alunos e professores, condições das salas de aula e banheiros, disponibilidade de equipamentos e estruturas pedagógicas, bem como a relação entre a escola e a comunidade local.

Além disso, o formulário investiga ações de formação continuada, assim como os instrumentos de democratização adotados pela escola, como conselhos de classe, associações de pais e grêmios estudantis, todas estas questões estão presentes no formulário de caracterização das escolas. A importância de investigar essas questões ao nos familiarizarmos com a escola-campo é inestimável. Entender o contexto social e político tanto da escola quanto do bairro é essencial, pois isso nos possibilita construir aulas e atividades que se conectem com a identidade desses indivíduos, levando em conta não apenas suas histórias pessoais, mas também suas histórias coletivas. É surpreendente como frequentemente subestimamos o poder transformador do "discurso" que molda uma escola e a torna uma instituição respeitável em seu ambiente.

A eloquência desse discurso também se revela na limpeza do chão, na estética cuidadosa das salas de aula, na impecabilidade dos banheiros e até mesmo na presença das flores que adornam o espaço. Cada detalhe contribui para essa narrativa silenciosa, mas incrivelmente influente. A materialidade do ambiente escolar não é apenas física; ela possui uma pedagogia intrínseca, moldando de maneira profunda e significativa a experiência educacional dos alunos, influenciando assim o seu aprendizado e desenvolvimento (Paulo Freire, 2004). Desta forma, fizemos o levantamento e pudemos constatar que a Escola Estadual Professora Benedita de Castro Lima, localizada no bairro Clima Bom, na parte alta de Maceió, Alagoas, tem o nome em homenagem à Professora Benedita de Castro Lima, conhecida como Baby Lima (Programa Político Pedagógico, 2022).

Sendo esta uma escola de grande porte, oferece ensino fundamental, ensino médio em período integral e educação para jovens, adultos e idosos (EJAI). Integrante da 13ª Gerência Regional, a escola atende a um total de 167 estudantes no Ensino Fundamental, 767 no Ensino Médio e 442 no EJAI. O prédio da escola foi adaptado para atender às necessidades especiais

dos alunos. Além disso, a escola possui uma biblioteca, um laboratório de informática reduzido e uma sala de robótica com espaço adaptado para atividades educacionais inovadoras (Programa Político Pedagógico, 2022). O amplo espaço da escola inclui pátios cobertos e descobertos, uma quadra coberta e uma variedade de materiais de apoio pedagógicos, como retroprojetores, som e TV.

A equipe da escola é composta por recursos humanos efetivos, incluindo um corpo docente formado por 68 professores, dos quais 26 são contratados. A escola investe regularmente em plantões pedagógicos, reuniões e formações para seus professores, buscando constantemente aprimorar a qualidade do ensino oferecido aos estudantes. Além disso, a escola conta com um conselho de escola que inclui representantes dos pais, bem como um grêmio estudantil ativo, embora com certa limitação em sua autonomia. Esta limitação impacta na capacidade dos estudantes se engajarem de forma mais combativa. Apesar desses desafios, a escola permanece comprometida em oferecer uma educação de qualidade.

Trilhas de Aprofundamento dos itinerários formativos

As trilhas de aprofundamento nos itinerários formativos surgem com a implementação do Novo Ensino Médio. Embora o NEM, Lei nº 13.415/2017, tenha começado a ser implementada entre os anos de 2018 e 2019, sua história remonta a um período anterior. Em 2013, o projeto de lei 6.840, de autoria do deputado Reginaldo Lopes (PT-MG), delineou os alicerces de uma "nova educação" com um enfoque mais orientado para a formação técnica em detrimento da abordagem teórica (Silva e Boutin, 2018). Essa nova perspectiva também propunha um ensino integral, com um foco significativo na expansão do tempo dedicado à educação, contando com o apoio de várias empresas privadas envolvidas na área educacional, como o Instituto Alfa e Beta e o Movimento Todos Pela Educação (Ministério da Educação, 2017).

Apesar disso, esse projeto não contava com um amplo diálogo com outros setores da sociedade. Naquela época, encontrou resistência em determinados setores da educação, o que levou a um manifesto destacando diversas divergências e preocupações em relação ao projeto de lei. Com uma pressão popular considerável, foi possível obter um retorno positivo, resultando na revisão do projeto, especialmente no que diz respeito à implementação do ensino integral. No entanto, devido às mudanças no contexto político da época e ao processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff, o projeto foi temporariamente suspenso (Silva e Boutin, 2018). A proposta de reforma ressurgiu em 2016 por meio de uma Medida Provisória, já sob o governo de Michel Temer.

No entanto, essa reinserção não foi tranquila e provocou protestos, manifestações e ocupações, principalmente por parte de estudantes secundaristas e universitários. Segundo o Movimento Ocupa Paraná, um exemplo notável dessas manifestações foi o movimento de ocupação de escolas por estudantes contrários à Medida Provisória 746 e à PEC 241. Em dezembro de 2016, a medida provisória foi aprovada na Câmara dos Deputados, e no ano seguinte, como uma das primeiras medidas após o recesso, a reforma do novo ensino médio foi aprovada pelo Senado. Desta forma, a MP 746/2016 foi sancionada pelo presidente em exercício, Michel Temer, em 16 de fevereiro de 2017, tornando-se a Lei 13.415.

No ano de 2023, no estado de Alagoas, a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC-AL) lança, por meio da Superintendência de Desenvolvimento do Ensino Médio (SUDEM), o Material de Apoio ao Planejamento e Práticas de Aprofundamento (MAPPA). O principal objetivo desse recurso educacional é facilitar a implementação das denominadas trilhas de aprofundamento. Nessa fase do processo educacional, os alunos do 2º ano são introduzidos às Trilhas de Aprofundamento dos Itinerários Formativos, disciplinas que proporcionam uma exploração mais profunda em uma ou duas áreas específicas do conhecimento (Governo de Alagoas, 2023).

O MAPPA tem o objetivo de desempenhar o papel de facilitar a prática pedagógica e interdisciplinar, estabelecendo uma ligação entre as disciplinas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Matemática e suas tecnologias. Sua missão fundamental reside em promover a ampliação das habilidades essenciais da Formação Geral Básica, impulsionando simultaneamente o desenvolvimento dos quatro eixos estruturantes: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural, e empreendedorismo (Mappa, 2023).

Vale a pena mencionar que, conforme enfatizado no material de apoio, um dos principais propósitos é fomentar o protagonismo dos estudantes (Mappa, p. 4). Dentro desse cenário, os alunos possuem a liberdade de decidir qual Itinerário Formativo desejam aprofundar, alinhando seu aprendizado às suas inclinações e interesses pessoais. Como podemos observar, há uma discrepância evidente entre a teoria e a prática estabelecida. Isso se torna ainda mais óbvio quando observamos que, segundo o MAPPA, os professores designados para ministrar o conteúdo da trilha de Economia e Política deveriam ser docentes de Sociologia ou Geografia (Mappa, p. 81), mas, na realidade, está sendo ministrado por um docente de História.

Adicionalmente, muitos dos estudantes que foram inscritos nesse itinerário formativo não tiveram escolha, pois estavam ali devido à falta de outras opções na escola, evidenciando um sistema baseado em "arranjos" e improvisações. Desta forma, fica evidente que apesar das reformas no novo ensino médio, não houve implementações significativas no fortalecimento da formação dos docentes e na expansão estrutural das escolas em Alagoas que pudessem acompanhar as novas exigências implementadas com a reforma do novo ensino médio.

Uma questão teórica/metodológica

É do fundamento das práticas aqui relatadas desenvolvidas a partir do programa, um cuidado e interesse com as bases referenciais, as formas de aplicar, e os fatores sociais/econômicos envolvidos. As formações teóricas articuladas em grupo como parte da rotina do programa servem matéria para planejar atividade de amplitude e qualidade alta, aproximando-se à realidade prática das necessidades das aulas. “A neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso” (Freire, 1979). E ainda nessa reflexão busca-se o “pensar e atuar autênticos” em todos os espaços de presença do programa, desde interno, nas socializações periódicas das equipes, até o desenvolvimento das atividades em sala. Por outras, tencionam-se a partir das experiências dos indivíduos atuantes, as ferramentas dispostas pelo programa, através da escola-campo, para atuação junto aos indivíduos objetificados, então, transformá-los a si. Vale destacar entre os debates construídos coletivamente, a presença de perspectivas contra hegemônicas, para além da reconstrutivista, voltadas para a “realidade prática” do nosso País, acolher visões antes invisibilizadas nos espaços escolares. Pautas condizentes com os interesses ali levantados durante o reconhecimento das demandas sociais, culturais e econômicas diversas existentes observadas por meio dos questionários de interesses que foram aplicados.

Na escola-campo, aos primeiros contatos com os espaços comuns que são apresentados, introduzimo-nos em uma rotina já estabelecida, compromissados em dali observar as experiências que ajudarão nessa formação inicial docente, aqui supervisionada também na figura de um preceptor, que neste espaço conduz as novas interações. No entanto, é incumbido ao residente tomar notas sobre o que vê, sabendo-se que este olhar não se isenta de refletir criticamente, mantém o compromisso homem-realidade por meio da “práxis” (Freire, 1987). O nosso fazer prático é rodeado de reflexão sobre a relação que se pretende com a base teórica, tencionar a realidade material dos indivíduos, em sua totalidade, envolvidos no processo de educação. Neste tom seguem a produção de planos de aulas de médio a longos prazos, a experimentação de cada residente em situação de protagonismo durante sua regência, e posteriormente, análises por parte dos residentes e preceptor, sobre os trabalhos desenvolvidos para recomençar o ciclo e buscar melhoras.

É preciso reforçar no ato das ações, a necessidade de autonomia com o aparelhamento da Educação Nacional através das políticas públicas adotadas principalmente dentro da última década, em contexto de reformas diretamente no setor. Os interesses que podemos observar em 2016, quando a proposta de Novo Ensino Médio está em discussão, se sobrepõe em condição quantitativa de minoria nacional a uma maioria populacional, dessa forma é notável perceber, talvez como origem desse interesse externo que continua avançando em posição de pautar o debate sobre educação no País. E diante da mesma prática construída durante as experiências, determinar o sentido para o qual o planejamento melhor adequara-se refletindo a realidade que condiciona da estrutura intelectual até física de tão entranhada e por tanto árdua de superar. E no trabalho coletivo da equipe residentes/professores para e com os estudantes, tem potencial para projetar, desenvolver a transformação na realidade, condição que cabe aos humanos, que em ordem de suas necessidades condicionam e “que a criam são os mesmos que podem prosseguir transformando-a” (Freire,1987).

Trilha e os planejamentos

Com a sanção do NEM, os anos consequentes a sua implementação vem significando um aprofundamento das contradições presentes em uma lei impopular de interesses amplamente tecnicistas apropriar-se do aparato da educação do País. Não relevando o impacto em outras searas, mas apenas para conseguir qualitativamente observar os espaços que competem o ambiente de formação profissional docente que estamos inseridos. A Secretaria de Educação do Estado de Alagoas estende uma rede de aparelhamento à medida que se aprofunda a

modalidade nas turmas, afasta gradualmente do professor o papel de pensar, das estratégias as ferramentas possíveis de somar produtivamente o desenvolvimento educativo, quando a proposta oferecida com material pré-definido destinando ao professor apenas à mediação entre o conteúdo, o método e o material didático com os alunos.

Contemplados na condição de seres diante do mundo e nele consciente de existir, buscar transformá-lo ante as tensões que a realidade a qual a escola está inserida condiciona aos interesses dos indivíduos que constroem esses espaços de convivência. Nesse compromisso é pensado, planejado, articulado e executado (até onde a realidade permite) um planejamento de aulas para a Trilha: Economia e Política, voltadas para turmas do segundo ano do ensino médio, fomentando os vastos possíveis debates pertinentes as temáticas. Voltando-se à realidade das turmas acompanhadas, tendo em vista a localização periférica da escola-campo e os interesses levantados das turmas, a linha de raciocínio central do planejamento trilha um caminho em direção a debates como relações de trabalho, escravidão contemporânea, a Reforma Trabalhista* e os impactos na CLT (Consolidação das Leis de Trabalho), agricultura familiar como emancipação sociocultural e econômica em contraste com a agroindústria e a produção de fome no Brasil, e introduzir as questões agrárias que refletem na formação da região do Estado de Alagoas.

É preciso deixar claro que estas tensões aqui trazidas não são propostas pelos documentos oferecidos pelo aparelho de educação do Estado, que mantinham a maior parte das discussões no entorno das questões de “empreendedorismo”, porém sem reflexão crítica as contradições presentes, tratam-se de adaptações mais coerentes aos estudantes, respeitando inclusive suas demandas e anseios perante a sociedade que deles tão logo esperam participação no mercado de trabalho e tão pouco nas Universidades Federais do País.

Entre “Pontos e Contrapontos”

A vivência de uma profissão, de uma instituição e principalmente de um cotidiano com um grupo de pares e outras pessoas que o constituem (no caso do professor, uma escola, os alunos e seus pais, os servidores, a comunidade, os representantes e superiores da instituição etc.) em geral interfere de maneira vigorosa no desenvolvimento da própria identidade ou ‘identidade do eu’. (Pennin, 2019)

Para concluirmos as discussões com esse recorte aqui observado, sob um prisma da relação “pessoa/profissão” se torna impossível relevar ainda os fatores que ao comprometerem

do micro, os professores da rede de ensino, comprometem ao macro no desenvolvimento do calendário escolar e em consequência, o cronograma do programa. Assim é possível abranger mais aspectos desse organismo sem sair das discussões já estabelecidas, sendo frutos da mesma problemática capaz de atingir substancialmente a educação desde a formação nas graduações, onde o material didático é constituído, simultaneamente nas escolas de ensino básico, onde o mesmo é utilizado.

Mesmo ainda é preciso para compreender essa complexa estrutura, salientar as ações que reduzem as garantias firmadas em lei que asseguram direitos dos profissionais da educação. No contexto da vivência do programa, durante a metade do calendário escolar, com a categoria dos professores do Estado de Alagoas reivindicando greve para o governo seguir o que é constitucional e assinar o reajuste anual, vemos enquanto residentes e nessas limitações, imersos naquela situação, o planejamento e desenvolvimento das ações serem diretamente defasados. As contradições agora tomam as proporções que fazem jus ao tamanho da estrutura que ela deriva. Fica palpável os impactos que o NEM já trouxe na educação pública, assim como a urgência de combatê-lo, por parte daqueles que assumem compromisso com a Educação em todos os espaços que a competem.

Referências Bibliográficas

FREIRE, P. *Educação e mudança*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 79p. (Coleção Educação e Comunicação, 1). Prefácio de Moacir Gadotti; Tradução Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

Jensen Ruppel da Silva, K. C., & Boutin, A. C. (2018). *Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma*. Educação (Santa Maria. Online), 43(3), 521-534.

O ensino da história a partir da teoria de Jörn Rüsenbarom, Wilian Carlos Cipriani (UEPG)CERRI, Luis Fernando (Orientador/UEPG)

Ocupa Paraná. Disponível em: Acesso em: 5 set 2023.

PENIN, Sônia. *Profissão docente: pontos e contrapontos* / Sônia Penin, Miguel Martínez; Valéria Amorim Amarantes (org.). – São Paulo: Summus, 2009. – (Coleção pontos e contrapontos).

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UnB, 2001.

SILVA, Mônica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora. Quem é e o que propõe o Projeto de Lei da reforma do Ensino Médio: entrevistando o Projeto de Lei 6.840/2013. In: AZEVEDO, José Clóvis de; REIS, Jonas Tarcísio. org. *Ensino médio: políticas e práticas*. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2016.

Outras Referências

Educação apresenta material de apoio pedagógico para o Novo Ensino Médio. Portal oficial do Governo do Estado de Alagoas, 2023. Disponível em: <https://alagoas.al.gov.br/noticia/educacao-apresenta-material-de-apoio-pedagogico-para-o-novo-ensino-medio> | Acesso em: 09 de outubro de 2023.

Programa de Residência Pedagógica. Governo Federal, CAPES, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica> | Acesso em: 09 de outubro de 2023.

Sem avanços: rede estadual de educação entra em greve a partir de quinta-feira (24). Sinteal, 2023. Disponível em: <https://www.sinteal.org.br/2023/08/sem-avancos-rede-estadual-de-educacao-entra-em-greve-partir-de-quinta-feira-24/> | Acesso em: 09 de outubro de 2023.

ST 05 - ETNO-HISTÓRIA: narrativas em “peles de papel”

**Coord.: Arrizete C. L. Costa (UFAL); Daiane S. Vicente (PPGH-UFAL);
Érica G. F. de Menezes (Egressa-PPGH/UFAL)**

Neste debate queremos suscitar e estabelecer interfaces entre as narrativas historiográficas e as narrativas tradicionais, procurando por seus “intercâmbios recíprocos e influências multilaterais” (KI-ZERBO, 2010). Visamos à reconstrução das “memórias dos povos” em cenários contemporâneos (espaço-temporais) que apreendam realidades distintas no nível da relação simbólica humano-natureza (PÁDUA, 2010) – experienciadas por testemunhos (individuais e coletivos) –, a partir de perspectivas cognitivas culturais e “métodos de observação semelhantes” (LÉVI-STRAUSS, 2008 apud STRACHULSKI, 2019), cujos critérios postos à prova confluam para narrações verossímeis que defendam o direito fundamental do pensar, fazer e contar histórias de valor equitativo e global: poético, ético e libertário. O presente simpósio quer reunir, particularmente, às comunicações “trans/criadas” (MARQUES, 2018) em “peles de papel” (KOPENAWA, 2015).

Narrativas Sociais em torno do Patrimônio

Giovana Moraes Costa⁵⁸¹

Mayara Marinho Santana⁵⁹²

Rute Ferreira Barbosa⁶⁰

Resumo: Este trabalho visa contribuir com a reflexão em torno do conceito de Patrimônio Cultural estabelecido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). A conceituação de Patrimônio cultural é pautada com base nas entre linhas da paisagem e/ou através das discussões apontadas em estudos etnológicos, arqueológicos ou antropológicos. No entanto, compreendemos que o conceito está incompleto, que existe algo a mais, e esse fato foi contestado nas atividades de mapeamento participativo realizadas nos assentamentos localizados na região dos Cânions do São Francisco, Sertão do estado de Alagoas. Sendo assim, baseado nas devolutivas das comunidades e nas mudanças de paradigmas apresentadas pelas ciências sociais, que trazem reflexões de análises transversais com base em observações das narrativas. Concluiu-se que, patrimônio cultural, está para além de monumentos históricos, conjuntos de construções e de sítios arqueológicos, sendo uma expressão tangível da história de luta dos povos e das comunidades, servindo também, como instrumento de auxílio na luta política por reconhecimento e respeito aos costumes tradicionais.

Palavras-Chave: Patrimônio Ambiental; Assentamentos; Povos e Comunidades Tradicionais. Mapeamento Participativo.

Abstract

This paper aims to contribute to the reflection on the concept of Cultural Heritage established by the National Historical and Artistic Heritage Institute (IPHAN). The conceptualization of cultural heritage is based on the lines between the landscape and/or through discussions pointed out in ethnological, archaeological or anthropological studies. However, we understand that the concept is incomplete, that there is more to it, and this fact was challenged in the participatory mapping activities carried out in the settlements located in the region of the São Francisco Canyons, in the Sertão region of the state of Alagoas. Therefore, based on the feedback from

⁵⁸ Universidade Federal de Alagoas, giovana.costa@ichca.ufal.br.

⁵⁹ Universidade Federal de Alagoas, mayara.santana@igdema.ufal.br.

⁶⁰ Universidade Federal de Pernambuco, rute.ferreira@ufpe.br.

the communities and the paradigm shifts presented by the social sciences, which bring reflections of transversal analysis based on observations of the narratives. It was concluded that cultural heritage goes beyond historical monuments, sets of buildings and archaeological sites, being a tangible expression of the history of the struggle of peoples and communities, also serving as an instrument to help in the political struggle for recognition and respect for traditional customs.

Keywords: Environmental Heritage; Settlements; Traditional Peoples and Communities. Participatory Mapping.

Contexto

As narrativas sociais em torno do "patrimônio" referem-se à forma como a sociedade percebe, valoriza e preserva seu legado cultural, histórico e natural. O termo "patrimônio" pode abranger uma ampla gama de elementos, como monumentos históricos, sítios arqueológicos, tradições culturais, artefatos, paisagens naturais, dentre outros. Uma das principais narrativas sociais relacionadas ao patrimônio é a ideia de identidade cultural, as comunidades diversas vezes veem seu patrimônio como uma expressão tangível de sua história, valores e tradições. Ao valorizar e preservar seu patrimônio, busca-se fortalecer sua identidade coletiva e manter uma conexão com as gerações passadas.

Além disso, existe a importância econômica gerada a partir dos patrimônios, diante do fato que locais históricos e culturais tendem a atrair turistas e visitantes, o que pode impulsionar o desenvolvimento local, gerar receitas e empregos. Nesse contexto, o patrimônio é visto como um recurso econômico que pode contribuir para o crescimento sustentável e o bem-estar das comunidades.

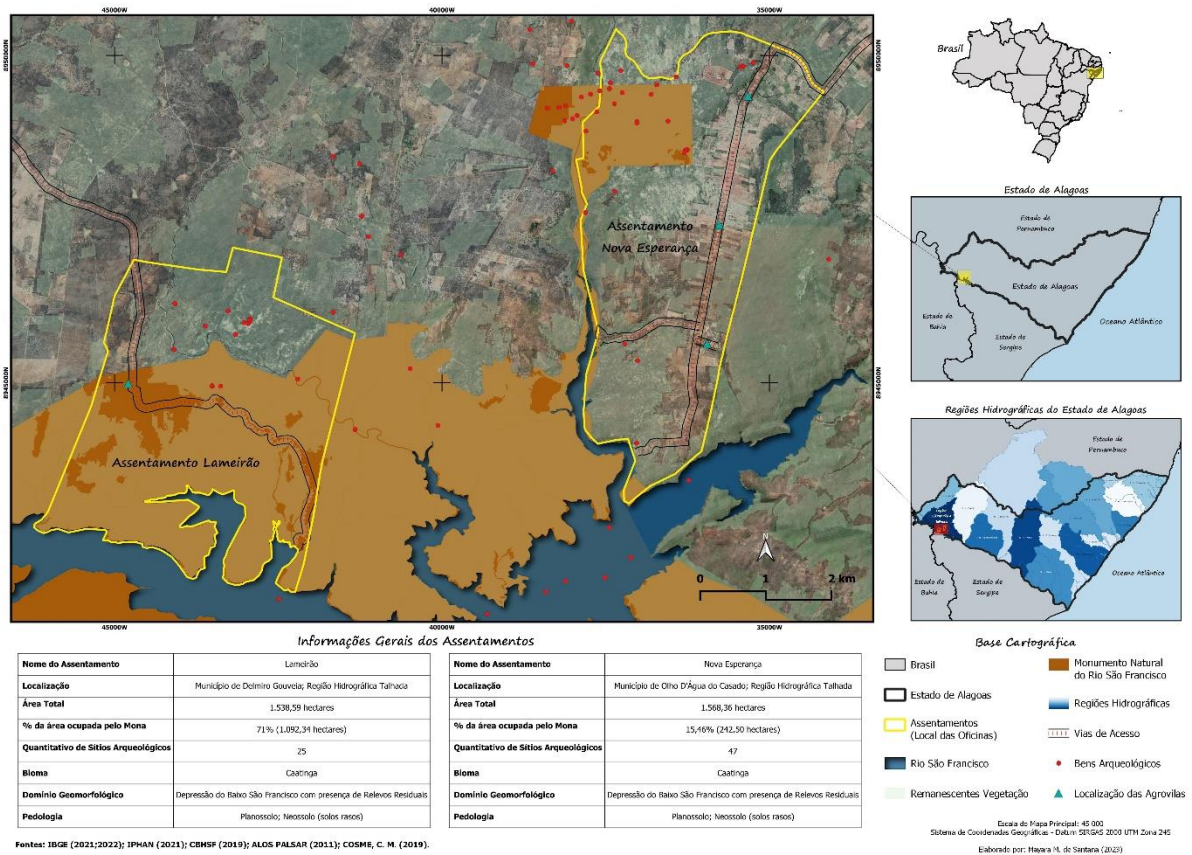
Com isso as narrativas sociais também estão relacionadas à preservação do meio ambiente e à sustentabilidade, diante de patrimônios ambientais que incluem paisagens naturais únicas ou ecossistemas frágeis. A conservação dessas áreas é considerada fundamental para proteger a biodiversidade, mitigar as mudanças climáticas e garantir a qualidade de vida das gerações futuras. No entanto, as narrativas sociais em torno do patrimônio também podem ser contestadas e debatidas, questões como a apropriação cultural, a representatividade de diferentes grupos sociais e a seleção seletiva de certos elementos patrimoniais em detrimento de outros são temas frequentemente discutidos.

Sendo assim, o desafio está em garantir que o patrimônio seja abordado de forma inclusiva, considerando múltiplas perspectivas e evitando a perda de histórias e tradições marginalizadas, abrangendo conceitos de identidade, economia, meio ambiente e justiça social. Essas narrativas influenciam a forma como as sociedades valorizam e cuidam de seu patrimônio, moldando políticas de preservação, turismo cultural e a maneira como as pessoas se relacionam com seu passado e presente.

Caracterização da área de estudo

Assim, como área de estudo escolheu-se o município de Olho D'água do Casado, mais precisamente o Assentamento Nova Esperança e o Assentamento Lameirão inserido no município de Delmiro Gouveia. Ambos estão localizados na porção dos Cânions do São Francisco no estado de Alagoas (Figura 1) que abrange diferentes características geográficas, onde parte do território pertence à unidade geoambiental conhecida como Depressão Sertaneja, que retrata a paisagem típica do semiárido nordestino. Nessa área, há uma superfície uniforme de pediplanação, com um relevo predominantemente suave-ondulado, entrecortado por vales estreitos e vertentes dissecadas com a presença, predominantemente, da vegetação do Bioma da Caatinga. (CAVALCANTI, 2010).

Figura 1: Áreas de estudo



Elaborado por: Mayara Santana, 2023.

Ainda se destaca que, nos assentamentos observou-se que existe a ocorrência de vestígios arqueológicos, os quais estão manifestos na paisagem por meio de sinais gráficos (artes rupestres) deixados em certas formas do terreno, como encostas inclinadas e abrigos próximos a canais, como também em afloramentos rochosos de arenito. As representações rochosas, encontradas na área, abrangem uma variedade de tipos, incluindo pinturas e gravuras com padrões geométricos, figuras de animais, elementos vegetais e humanos, além de formas abstrata.

Descrição da Experiência

O mapeamento participativo emerge como uma alternativa inovadora e inclusiva aos tradicionais métodos de coleta de dados geográficos, a abordagem de mapeamento surge como meio de auxiliar a capacitação das comunidades locais, permitindo que desempenhem um papel ativo na criação de mapas que refletem suas próprias realidades, a metodologia educacional que entrelaça os diversos saberes, práticas, história e cultura dos grupos sociais, assim como realça

o compromisso com o protagonismo dos sujeitos locais a partir de diálogo horizontal acerca da realidade e das possíveis transformações sociais necessárias.

Sendo assim, dividido em partes, a primeira conclusão dar-se através do Plano de Conservação Dinâmica diante das devolutivas do Mapeamento participativo, com o objetivo principal de auxiliar os assentados no reconhecimento das forças, oportunidades, fraquezas e ameaças (utilização da técnica administrativa FOFA ou Matriz Swot) existentes no território, obtendo como produto final um mapa local construído juntamente da comunidade, trabalhando as perspectivas: dos Modos de Vida, da Agrobiodiversidade, dos Patrimônios e da Luta pela terra.

Inicialmente a metodologia do mapeamento participativo perpassa por definições claras dos objetivos do projeto, em consulta antecipada com a comunidade, garantindo que suas preocupações e necessidades sejam consideradas desde o início, por meio de reuniões, oficinas e diálogos, facilitando a comunicação entre os colabores do projeto, instituições, empresas, comunidades e associações. É realizado o levantamento de informações geográficas e socioculturais, envolvendo entrevistas e conversas encaminhadas pela comunidade, ressaltando a importância de métodos que valorizem e respeitem os moradores e conhecimentos locais, garantindo que as informações presentes no mapeamento sejam abrangentes e precisas.

A definição de objetivos deve ser um esforço colaborativo entre pesquisadores e comunidade, garantindo que as prioridades locais sejam adequadamente representadas (SMITH, 2008). Após a análise, durante oficinas colaborativas são discutidos os significados dos dados e como efetua a análise dos referidos. Assim, com o uso das geotecnologias através do software Qgis versão 3.22, utilizando elementos visuais tradicionais, ajuda a criar mapas acessíveis e relevantes para toda comunidade. Ao conduzir é crucial respeitar os valores culturais, éticos e sociais da comunidade, visando garantir a sustentabilidade do projeto a longo prazo, envolvendo a comunidade na manutenção e atualização contínua dos mapas.

Assim, o método de mapeamento participativo descrito neste texto enfatiza o papel central da comunidade em todas as fases do processo, através do engajamento comunitário, coleta de dados inclusiva e colaboração na análise, a metodologia cria mapas que não apenas representam dados geográficos, mas também histórias e identidades. Ao capacitar as comunidades a mapear seus próprios espaços, promovendo o respeito pela diversidade de perspectivas e construir pontes entre saberes locais e conhecimentos formais, NYERGES 2009.

Figura 1: Complexo Arqueológico Nova Esperança



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figura 2: Assentamento Lameirão



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Metodologias Utilizadas

Com base, nas metodologias que pesquisadores e estudiosos das ciências humanas e sociais, apresentam novas ferramentas e metodologias voltadas ao aperfeiçoamento das representações cartográficas, levando-se em consideração a participação de comunidades tradicionais na elaboração de mapas (Azevedo NETTO, 2003). Essa forma de mapeamento tornou-se concomitantemente um quesito dos manuais das agências multilaterais do mesmo modo que a participação comunitária, a implementação de projetos, programas e planos não mais prescindem deste instrumento que idealmente permite que a população local se manifeste por meio de audiências e consultas públicas, quanto aos trabalhos de intervenção.

Desse modo, a construção do trabalho, primeiramente, realizou-se reuniões com a equipe para definir leituras e possíveis metodologias a serem utilizadas para o levantamento de informações acerca dos patrimônios existentes na porção do Sertão do Estado de Alagoas. Nesse sentido, a presente pesquisa foi subdividida em: pesquisa documental, caracterização da área de estudo, contextualização da área do Assentamento Nova Esperança e discussão sobre a importância do desenvolvimento do Turismo de Base em comunidade com alto potencial patrimonial. Para que com base na discussão mencionada fomentem-se como as comunidades que vivem no entorno podem/deveriam ser beneficiadas com preservação e conservação dos bens patrimoniais.

Dessa forma, a pesquisa documental realizada no Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional de Alagoas, localizado na capital do estado (município de Maceió), órgão responsável por conservar e proteger os bens patrimoniais. Nessa etapa, foram analisados

projetos, pesquisas e planos vinculados à caracterização física e natural dos patrimônios existentes na porção do Sertão alagoano, principalmente no concerne ao município de Olho D'Água do Casado, inserido na região dos Cânions do São Francisco.

Assim, para o presente trabalho o recorte espacial utilizado foi o município de Olho D'Água do Casado, mais precisamente a área do Assentamento Nova Esperança, localizado no Sertão do Estado de Alagoas. Visando, realizar a caracterização da área de estudo e promover discussão acerca da democratização da gestão territorial, preservação, conservação, principalmente, utilização dos bens patrimoniais para o aproveitamento no intuito de geração de renda para as comunidades que vivem no entorno.

Durante a oficina que ocorreu entre os dias 24 e 25 de agosto de 2023, na Associação de moradores local, Pegadas na Caatinga, o Plano de Conservação Dinâmica foi trabalhado em 4 momentos, a princípio os pesquisadores e bolsistas do projeto reuniram-se com os moradores tirando dúvidas e repassando a metodologia da oficina.

Após os moradores presentes dividirem-se em grupos, onde cada um recebeu um mapa, somente com o contorno do território, com o objetivo de desenharem e retratarem as principais perspectivas presentes nos seus territórios seguindo os temas: Modos de Vida, Agrobiodiversidade, Patrimônio e Luta pela terra. (Figura 3 e 4).

Figura 3: Realização da Oficina no Assentamento Nova Esperança



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figura 4: Realização da Oficina no Assentamento Lameirão



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figura 5: Realização da Oficina no Assentamento Nova Esperança



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figura 6: Realização da Oficina no Assentamento Nova Esperança



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Já no 2º dia os grupos apresentaram seus mapas que ao final da oficina foram interligados e apresentados para a comunidade para a aprovação inicial como mapeamento participativo parcial, com isso obteve-se as devolutivas que o patrimônio cultural perpassa pelos monumentos, sítios arqueológicos e construções edificadas, ou seja, encontra-se nas narrativas sociais, na pele, na memória, na vida daqueles que vivem e respiram a terra. Durante a oficina o assentado Sr. Natalício mencionou “Aqui é o sangue que corre nas minhas veias, as batidas do meu coração”.

Resultados

Primeiramente foi observado que as narrativas sociais sobre o patrimônio também estão relacionadas à preservação do meio ambiente e a sustentabilidade, ou seja, patrimônios ambientais que incluem paisagens naturais únicas ou ecossistemas frágeis. A conservação dessas áreas é considerada fundamental para proteger a biodiversidade, mitigar as mudanças climáticas e garantir a qualidade de vida das gerações futuras, além que parte dos assentamentos estão dentro do Monumento Natural do São Francisco, sendo assim diretamente ligado a conservação desse bem natural.

Ainda, ao incorporar as perspectivas locais, conhecimentos tradicionais e tecnologias de mapeamento, essa abordagem promoveu o empoderamento da comunidade, resultando em análise completa das potencialidades dos territórios. Desta forma, a experiência mostrou que

informações obtidas através da oficina de mapeamento participativo resultantes, são um testemunho tangível das riquezas e da potencialidade existente em cada território e o poder através das memórias.

Figura 7: Realização da Oficina no Assentamento Nova Esperança



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figura 8: Realização da Oficina no Assentamento Lameirão



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Agradecimentos

Agradecemos ao Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico (IPHAN), a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e aos moradores dos Assentamentos Nova Esperança e Lameirão pela recepção calorosa e cheia de saberes.

Referências bibliográficas

AZEVEDO NETTO, C. X. **Uma nova fase da informação & sociedade:** estudos. Informação & Sociedade: Estudos, v. 13 n.1 2003, n. 1, 2003. Disponível em: <HTTP://HDL.HANDLE.NET/20.500.11959/BRAPCI/91027>.

CAVALCANTI, L. C. S. **Geossistemas no estado de Alagoas: uma contribuição aos estudos da natureza em geografia.** 2010. 134 f. (Dissertação de Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Pernambuco. 2010. Disponível em:

https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/6581/1/arquivo674_1.pdf . Acesso em: 20 de ago. 2023.

NYERGES 2009. **Ammonia cometabolism and product inhibition vary considerably among species of methanotrophic bacteria**

SMITH, Laurajane. **O espelho patrimonial'**: uma ilusão narcisista ou reflexos múltiplos?. *Antipod. Rev. Antropol. Arqueol.* [online]. 2011, n.12, pp.39-63. ISSN 1900-5407.

IPHAN; <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/218>.

Representatividade de uma deputada comunista - PE, 1947: Adalgisa Rodrigues Cavalcanti

Daiane da Silva Vicente⁶¹

Resumo: O objetivo deste trabalho é identificar quais eram os grupos sociais que constituíam “o público” representado pela comunista Adalgisa Rodrigues Cavalcanti durante seu mandato como deputada estadual de Pernambuco, em 1947. Utilizaremos a análise de conteúdo como suporte para o tratamento das fontes. A documentação utilizada, trata-se de: matérias do jornal *Folha do Povo*, localizado no Arquivo Público de Pernambuco, e o material fornecido pela Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco, no qual encontramos as ações realizadas pela Adalgisa R. C. enquanto deputada estadual.

Palavras-chave: Mulheres na Política; Deputada Estadual de Pernambuco; Partido Comunista do Brasil.

Introdução

Adalgisa Rodrigues Cavalcanti nasceu em 1905 em uma cidade do agreste pernambucano, conhecida atualmente como Canhotinho. Iniciou a trajetória política no Partido Comunista do Brasil (PCB), em 1934, fazendo parte do Socorro Vermelho Internacional, uma organização que fazia parte do PCB. Integrou a Aliança Nacional Libertadora (ANL), participou do Levante de 1935, chegando a ser detida no ano de 1936 devido sua atuação no ocorrido e por causa de suas ligações com o comunismo. Adalgisa filiou-se oficialmente ao PCB em 1945. A história do Partido Comunista é marcada pela ilegalidade. Fundado em março de 1922, demorou mais de um ano para ser aceito como membro da Internacional Comunista, entre as exigências feita pela Internacional, era exigido que os partidos comunistas estivessem preparados para agirem na clandestinidade, dessa forma, observa-se como um fator importante para que o PCB resistisse com mais eficiência diante da repressão (NAPOLITANO, 2016). A legalidade do PCB ocorreu em períodos curtos, entre “março a junho de 1922; janeiro a agosto de 1927; e outubro de 1945 a abril de 1947. Isso foi determinante para sua cultura política” (SECCO, PERICÁS, 2022, p. 14). Em 1945 o movimento democrático chegou ao auge, inicia o período de redemocratização Pós-Estado Novo, e em 18 de abril do mesmo ano, advém a anistia dos

⁶¹ Mestranda em História – PPGH/UFAL. Bolsista CAPES.

presos políticos, ao mesmo tempo, conquistou-se a liberdade de organização partidária, entre eles, a do PCB (SEGATTO, 2003).

Ao pesquisar a atuação feminina no Partido Comunista, estamos remetendo aos estudos de gênero, dedicando-se mais especificamente à história das mulheres no cenário político. Para tanto, é interessante mencionar que a política durante um bom tempo foi tida como trabalho exclusivo dos homens (SCOTT, 2019). Dessa maneira, o estudo das mulheres e política é relevante não porque seriam elas dotadas de alguma “especificidade”, mas por serem socialmente introduzidas a um papel subalterno, sendo elas, prejudicadas pelas estruturas de relações de poder (MELO e THOMÉ, 2018).

Para a construção dessa pesquisa, utilizou-se como fonte: o jornal a *Folha do Povo*, localizado no Arquivo Público Jordão Emerenciano em Recife, como também, a documentação correspondente a Adalgisa Cavalcanti disponibilizada pela Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco (ALEPE). A *Folha do Povo*, considerado um jornal comunista, começou a ser editado no ano de 1935, sendo logo em seguida proibido de circular devido às divergências entre o PCB e o governo de Getúlio Vargas. O conflito intensificou-se a partir do Levante de 1935, que contou com a participação das/os comunistas pernambucanas/os.

No acervo da Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco (ALEPE), teve-se contato com uma parte dos discursos e projetos de Adalgisa, configurando-se em evidências que comprovam o seu envolvimento com o período em que atuou como deputada estadual de Pernambuco e com quais indivíduos, grupos sociais ela dialogava. A documentação do ALEPE foi acessada por meio da *Internet*, enviando-se uma solicitação para ter contato com o material referente a Adalgisa R. Cavalcanti, os documentos foram encaminhados por *e-mail*. Essa documentação é muito problemática em relação a quantidade do conteúdo e organização. A maioria do material, ou seja, discursos e projetos, encontram-se incompletos. No entanto, para o objetivo deste trabalho, que é identificar com quais grupos de indivíduos a Adalgisa dialogou quando eleita, considera-se o material acessado suficiente.

Com base nos apontamentos de Laurence Bardin (2015), utilizou-se a análise de conteúdo⁶² com uma abordagem qualitativa no tratamento das fontes, “A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (BARDIN, 2015, p. 45). A seguir, começaremos apresentar as pautas e com quais grupos sociais Adalgisa

⁶² COSTA, Arrizete C. L. Ficha de Conteúdo - Série Didática: Fontes Documentais 1 – usos e produção. In. Blog Clarabóias. Maceió, 2022. Disponível em: <<https://claraboiassculos20-21.blogspot.com/2022/07/ficha-documental-n.html?zx=10b706770fd6454f>> Acesso em: 25 de ago. de 2023.

dialogou durante sua campanha política. Em seguida, evidenciaremos se a Adalgisa permaneceu priorizando os interesses daqueles que ela dizia querer representar.

Pautas e grupos sociais destacados na campanha política de Adalgisa R. Cavalcanti

Para compreendermos as pautas mencionadas e com quais grupos sociais, Adalgisa se comunicou durante sua campanha política para o cargo de deputada estadual de Pernambuco, destacamos três matérias do jornal *Folha do Povo* do ano de 1947 que compõem os objetivos e propostas defendidas pela comunista.

A primeira matéria, intitulada de “Como mulher não posso ficar indiferente diante dos seus problemas”⁶³ foi publicada em 12 de janeiro de 1947. Nesta reportagem não é mencionado o nome do/da repórter encarregada pela matéria. O/A repórter apresenta a candidata como a atual dirigente do PCB em Pernambuco, sendo este o cargo mais elevado da seção estadual, dentro de um partido político. A reportagem aconteceu na Secretaria de Educação e Propaganda do Partido Comunista - PE, localizada no Recife, encontrando a candidata em seu local de trabalho exercendo suas funções. A candidata comunista diz que se for eleita defenderá com rigidez o programa mínimo do PCB que se resume às aspirações democráticas do povo, caracterizando esse público como uma classe oprimida, mas que lutou bravamente pelo direito de escolher seus próprios representantes. Adalgisa, fazendo uso de sua identificação e imagem de mulher, apela ao público do sexo feminino, afirmando ter conhecimento dos direitos mínimos destinados às mulheres, no entanto, esses direitos mínimos garantidos pela constituição não foram efetivados na prática, pelo menos não para as donas de casa e as mulheres trabalhadoras. Segundo a candidata, trata-se de um total desrespeito à constituição. As operárias trabalham igualmente aos companheiros do sexo masculino, mas recebem salários inferiores. Relatou a situação de mulheres que trabalham em situações bem piores do que a dos homens, em lugares sem higiene, sem direito à assistência à gestação, ao parto e à criança. Afirmando a inexistência de aleitamento, creches e nenhum tipo de assistência destinada às mulheres que trabalham em fábricas. O salário dessas mulheres é muito inferior aos dos homens e ainda exercem a função em condições bem piores, ficando isto evidente na doença - tuberculose - que assolou majoritariamente a massa feminina das fábricas.

Logo em seguida, é acrescentado que a situação da precariedade no ambiente de trabalho das fábricas é algo vivenciado por toda a classe operária pernambucana que foi submetida a

⁶³ Como mulher não posso ficar indiferente diante dos seus problemas. *Folha do Povo*. In. APEJE. Recife, 12 de janeiro de 1947.

essas condições derivadas do “sistema feudal de produção” que, além disso, prejudica o desenvolvimento econômico do estado de Pernambuco. O investimento estrangeiro ou “capital colonizador” - termo usado por Adalgisa - impede o desenvolvimento de indústrias estaduais e nacionais, como exemplo, falou de uma fábrica de botões que fechou suas portas devido à concorrência estrangeira.

Os apontamentos feitos pela candidata são utilizados como argumento para a não separação entre a luta pelos direitos das mulheres e a luta contra o latifúndio e o capital estrangeiro, pois seriam esses dois os causadores das péssimas condições financeiras de homens e mulheres, o trabalho duro do povo pernambucano estaria resultando apenas em lucro para os cofres dos banqueiros estrangeiros. Deste modo, como dirigente, Adalgisa afirma que o programa mínimo do PCB se compromete a lutar pelo fim das relações feudais no campo, estímulo à diversificação da cultura agrícola, distribuição de terra (reforma agrária), apoio a indústria nacional com condições dignas de trabalho. Adalgisa que se afirma como uma “dona de casa”, utilizando esse lugar social, frisou as dificuldades em lidar com o orçamento doméstico diante dos preços absurdos dos alimentos (carestia) e dos baixos salários recebidos pelos companheiros/maridos. Comprometeu-se a lutar, caso eleita, pelo amparo à família, à educação e à saúde pública. Todos os assuntos direcionados à família são de sua máxima atenção. Adalgisa se apresenta como uma mulher conhecedora das mazelas do povo. Colocando-se como representante da classe operária e da “chamada” classe média.

A segunda matéria, trata-se de um recorte de uma reportagem que destaca a fala dos candidatos do PCB que disputaram as eleições. Intitulada de: “Falam os candidatos do povo sobre o pleito de hoje”⁶⁴, a reportagem foi publicada em 19 de janeiro de 1947, no mesmo dia em que ocorreram as eleições. Os candidatos do PCB fazem seus últimos apelos ao povo. Realizou-se um recorte da fala de Adalgisa. A candidata direciona seu discurso às mulheres pernambucanas. Enfatizando a importância do voto das mulheres, tendo em vista que corresponde a uma grande parte do eleitorado. Além do mais, o voto das mulheres pode ser decisivo para dar por finalizada a crise que se manifesta e pode ser percebida, segundo ela, no dinheiro insuficiente para a compra de alimentos e gastos com a educação dos filhos.

A próxima matéria é “As Mulheres Pernambucanas”⁶⁵, que também circulou em 19 de janeiro de 1947. Foi escrita pela Adalgisa, seu apelo, novamente, é direcionado às mulheres pernambucanas. Afirmado como em outras matérias ser uma “dona de casa” e por isso, tem conhecimento das dificuldades enfrentadas para alimentar dignamente uma família. Para a

⁶⁴ Falam os candidatos do povo sobre o pleito de hoje. *Folha do Povo*. In. APEJE. Recife, 19 de janeiro de 1947.

⁶⁵ As Mulheres Pernambucanas. *Folha do Povo*. In. APEJE. Recife, 19 de janeiro de 1947.

classe trabalhadora, as dificuldades financeiras, também são encontradas no vestuário, na compra de calçados, remédios e nos gastos com a escola dos/das filhos/as. Deste modo, a crise mencionada pela Adalgisa, é manifestada nos preços dos gêneros alimentícios e outros bens necessários para a subsistência humana. Em outras matérias e documentos encontramos o uso do termo “carestia” para se referir a essas questões. Para ela, é mais um problema, como tantos outros, ligado à política, para que este problema seja resolvido, Adalgisa coloca o quanto é necessário participar ativamente dessas eleições depositando o voto e a confiança aos candidatos/as do Partido Comunista. Apresenta-se esses possíveis representantes como homens e mulheres que lutam contra a miséria e a opressão.

Os problemas do povo, segundo Adalgisa, remetem aos problemas das mulheres. Por isso insiste para que elas escolham Pelópidas Silveira para governar Pernambuco - ex-prefeito do Recife que garantiu benefícios ao povo recifense, como feiras livres e carne barata. Do mesmo modo, apresenta o nome de Alcedo Coutinho para senador, pois demonstrou ser um parlamentar de confiança diante das necessidades do povo. Em relação ao cargo de deputada/do estadual, Adalgisa sugere a escolha de qualquer um dos nomes presentes na “chapa do povo” - termo utilizado para se referir a chapa do PCB - sendo estes, homens e mulheres, democratas e patriotas, por isso merecem ser eleitos. Adalgisa não utilizava o espaço para pedir votos apenas para ela, possivelmente, diante de sua posição como dirigente do partido, elegendo nomes de comunista seria suficiente para colocar em prática o programa do PCB.

A primeira deputada estadual de Pernambuco

Em 1947, nas eleições estaduais de Pernambuco, Adalgisa R. Cavalcanti foi eleita, sendo a quinta deputada estadual mais votada do PCB, teve 2.298 votos, superando candidatos de partidos influentes (FERREIRA, 2002). Deste modo, analisaremos a quem a deputada comunista direcionou sua atenção enquanto representante nesse cenário político. Ainda dando atenção as matérias do jornal *Folha do Povo*, encontramos o que podemos chamar de pequena matéria ou convite, intitulado de “Comitê Pró-Adalgisa Cavalcanti”⁶⁶, publicado em 22 de janeiro de 1947. Um convite feito, principalmente, às donas de casa, podendo outras/os interessada/os também participar. O objetivo é a realização de uma reunião para discutir e estudar reivindicações a serem apresentadas às autoridades do estado de Pernambuco, tendo em vista que, Adalgisa R. Cavalcanti foi eleita para o cargo de deputada estadual. Sendo assim, inicia-se a preparação para exercer o seu cargo político, demonstrando interesse em atender as

⁶⁶ Comitê Pró-Adalgisa Cavalcanti. *Folha do Povo*. In. APEJE. Recife, 22 de janeiro de 1947.

necessidades do público com o qual ela mais dialogou durante sua campanha política, as mulheres.

Selecionamos dois discursos pronunciados pela deputada Adalgisa R. Cavalcanti. Um de seus projetos também será relatado. O primeiro discurso aqui mencionado é em defesa da Casa dos Estudantes de Pernambuco⁶⁷. Realizado na Assembleia Constituinte em 28 de abril de 1947. Neste discurso, Adalgisa expõe - por meio da leitura de um texto - a situação da Casa do Estudante de Pernambuco. É destacado que a instituição dá assistência a 180 estudantes dos cursos colegial e superior, abriga 79, o restante correspondente ao número 101, frequenta apenas o refeitório. Nenhuma taxa de moradia é cobrada, mas em relação ao uso do refeitório, cobrava-se uma taxa de 150 cruzeiros. A taxa cobrada pelo uso do refeitório e a renda obtida através das festividades que a instituição patrocina, sendo estas a Festa da Mocidade, Feira de Atrações, etc. não era suficiente para arcar com os gastos necessários para manter a Casa do Estudante de Pernambuco, tendo que lidar com despesas como a conservação do prédio, pagamento de funcionários, manutenção e ampliação da biblioteca, publicação de um jornal, entre outros gastos. A deficiência orçamentária impossibilita a ampliação de acolhimento da Casa do Estudante. A ampliação da assistência está inserida em seu programa, no entanto, a contínua alta dos preços é a responsável pelo desequilíbrio da organização e manutenção da instituição. Uma solução inicialmente pensada poderia ser o aumento da taxa do refeitório, porém isso é impossível, tendo em vista, tratar-se de estudantes de baixa renda. A solução mais plausível é apelar para o auxílio dos particulares e do governo.

Esse recurso foi acolhido no ano passado - 1946 - obtendo 60 mil cruzeiros entre os particulares. O governo não ajudou. A instituição insiste para que o governo estadual concedesse uma verba anual para a manutenção e ampliação da assistência estudantil, pois a ajuda financeira particular é incerta para garantir uma estabilidade adequada. Adalgisa finaliza afirmando que como representante do povo de Pernambuco é um dever defender uma instituição como a Casa do Estudante. Apresentando um requerimento, compartilhado com os demais constituintes e solicitando seu apoio. Não se teve acesso ao requerimento.

O próximo discurso da deputada comunista é em defesa do povo e da democracia⁶⁸, pronunciado na Assembleia Legislativa de Pernambuco, no dia 17 de junho de 1947. A fala da deputada é uma crítica em relação ao comportamento violento da polícia com cidadãos participantes de um comício promovido pelo Comitê de Mulheres Pró-Democracia (C.M.P.D. - a deputada Adalgisa fazia parte desse comitê -. O uso da palavra “mais” indica a frequente

⁶⁷ Diário Oficial de Pernambuco. In. ALEPE. 28 de abril de 1947.

⁶⁸ Diário Oficial de Pernambuco. In. ALEPE. 17 de junho de 1947.

participação da deputada na Assembleia, sempre aliando as suas ideias e reivindicações aos interesses do programa do PCB. A deputada Adalgisa e outros/as integrantes do PCB foram informados por uma comissão que durante a realização de um comício promovido pelo C.M.P.D. no dia 15 de junho de 1947 (domingo), no Parque 13 de Maio, cidadãos participantes do evento foram presos e conduzidos para a delegacia do 1º Distrito. A polícia agrediu violentamente os detidos. Outros cidadãos não foram detidos, mas foram agredidos em plena praça pública. A deputada Adalgisa junto de companheiros/as de partido (nomes não mencionados), compareceram até a delegacia localizada na rua da Aurora, foram recebidos pelo delegado do Departamento de Ordem Política e Social (D.O.P.S.), Otávio Pinto. Comprovaram o ocorrido. Foram presas quatro pessoas que participavam de uma passeata.

A deputada Adalgisa considera o ocorrido como um ato revoltante cometido contra o povo, desse modo, atingindo a democracia. Evidencia-se que a polícia de Pernambuco não estava comprometida com a constituição e democracia. Os representantes do povo são os responsáveis pela defesa dos postulados democráticos. Em relação ao ocorrido, a deputada apresentou mais um requerimento (infelizmente, também não se teve acesso a esse requerimento).

O último documento a ser analisado, corresponde a um projeto da deputada (Projeto Nº 251)⁶⁹ aprovado em 12 de dezembro de 1947. É referente a criação de cadeiras de ensino primário nos municípios de Barreiros e Lagoa dos Gatos, ambos localizados em Pernambuco, a primeira com distância de 102 km da capital e a segunda com 173 km de distância. Foram criadas três cadeiras de ensino primário, uma no distrito de Puiracu do município de Barreiros. Duas em Lagoa dos Gatos, uma na sede e outra no distrito de Lagoa do Souza. Como em outros documentos, enfatiza-se a preocupação e atenção da deputada Adalgisa em relação à educação.

Considerações Finais

Diante do material consultado, identificamos que durante o período de campanha política, por meio das matérias publicadas no jornal *Folha do Povo*, o público que a Adalgisa buscou apoio foi no eleitorado feminino, se direcionando mais especificamente as mulheres trabalhadoras e as donas de casa, mulheres da chamada classe média. Ao ser eleita como deputada estadual de Pernambuco, a deputada comunista, se comunicou com as donas de casa, como também demais interessados, com a intenção de ouvir suas demandas na tentativa de auxiliar como representante do povo. Em seus discursos pronunciados na Assembléia

⁶⁹ Diário Oficial de Pernambuco. In. ALEPE. 12 de dezembro de 1947.

Legislativa de Pernambuco, encontramos discursos em defesa da Casa dos Estudantes de Pernambuco; em defesa de melhores condições e salários para a classe do professorado; reclamou das atividades violentas da polícia atuando contra as manifestações e comícios do Comitê de Mulheres Pró-Democracia, deste modo, defendendo os direitos reivindicados pelas mulheres pertencentes ao C.M.P.D., como também a democracia; contribui com a criação de cadeiras de ensino primário. Além disso, Adalgisa também discursou em defesa da população pobre que estava sendo expulsa de suas casas devido aos interesses econômicos de empresas estrangeiras atuantes no Recife. Preocupada com o desenvolvimento econômico do estado de Pernambuco, solicitou que investigações científicas fossem realizadas para saber a qualidade do carvão de uma mina localizada no município de Petrolândia. Os usos dos termos “mais uma vez”, “novamente”, pela deputada no início de seus discursos evidenciam que não é a primeira vez que ela fala sobre determinados assuntos, possibilitando compreender que além dos discursos e informações obtidos na documentação fornecida pela Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco não corresponde a tudo feito e discursado pela deputada comunista mesmo tendo atuado no cargo durante menos de um ano.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda. 2015.

COSTA, Arrizete C. L. Ficha de Conteúdo - Série Didática: Fontes Documentais 1 – usos e produção. In: **Blog Clarabóias**. Maceió, 2022. Disponível em: <<https://claraboiasseculos20-21.blogspot.com/2022/07/ficha-documental-n.html?zx=10b706770fd6454f>> Acesso em: 25 de ago. de 2023.

FERREIRA, Luzilá Gonçalves. Adalgisa Cavalcanti: foi comunista nossa primeira deputada. In: **Presença Feminina**. –Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco, Recife, 2002, pp. 37-53.

MELO, Hildete Pereira de; THOMÉ, Débora. **Mulheres e Poder: história, ideais e indicadores**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018.

NAPOLITANO, Marcos. A roda da história que gira mais rápido: a crise dos anos 1920. In: **História do Brasil República: da queda da monarquia ao fim do estado novo**. São Paulo: Contexto, 2016, pp. 71-91.

SECCO, Lincoln; PERICÁS, Luiz Bernardo. Linhagens da Historiografia do PCB. In: **História do PCB**. Orgs. Lincoln Secco e Luiz Bernardo Pericás. São Paulo: Ateliê Editorial, 2022, p. 13-52.

SEGATTO, José Antonio. PCB: a questão nacional e a democracia. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **O tempo da experiência democrática: da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 217-240.

Terra às margens de um rio, Petrolândia (1940 - 1988)

Érica Gabriela Fonseca de Menezes⁷⁰

Resumo: A pesquisa aborda a história de Petrolândia – PE e as mudanças decorrentes da política de energia no Brasil nos anos 1970, levando à construção de barragens no Nordeste. A Usina Hidrelétrica Luiz Gonzaga inundou a cidade antiga, forçando a transferência dos habitantes em 1988. Embora agora seja um dos maiores arrecadadores de impostos no Sertão de Vale do São Francisco, as vidas e culturas dos habitantes foram afetadas. A simbologia dos impactos reflete a conexão com a terra e o meio ambiente, alterados pelas barragens. A historiografia tem o papel crucial de registrar e dimensionar os impactos sociais, culturais e ambientais dessas obras.

Palavras-Chave: Petrolândia; política de energia e simbologia.

Introdução

Este artigo tem como objetivo apresentar a pesquisa, que está em andamento, sobre a história da antiga Petrolândia em Pernambuco e as mudanças ocorridas na cidade a partir da política de geração de energia elétrica no Brasil, a qual impulsionou a construção de grandes barragens no Nordeste ao longo dos anos de 1970. Resgatar a história local também é uma forma de recuperar a nossa história, nossas origens, permitindo lidar com uma simbologia muito forte para a cidade e seus habitantes, valorizando suas lembranças e construindo a história local através da memória coletiva. Analisando as consequências e benefícios com a implementação da Usina Hidrelétrica Luiz Gonzaga (UHLG) na cidade, obra realizada pela Companhia Hidrelétrica do São Francisco (CHESF) e as implicações sobre a intervenção do Estado e sua relação com população local no período entre 1943 até 1988. Petrolândia foi palco de vários empreendimentos ao longo dos anos como a estrada de ferro, com a execução do programa de irrigação contra a seca e a construção do lago de Itaparica. A efetivação do projeto da Usina Hidrelétrica resultou na inundação da cidade velha pelo lago de Itaparica forçando a transferência dos habitantes com o discurso do progresso, para a presente cidade

⁷⁰ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em História pela Universidade Federal de Alagoas -PPGH-UFAL. Professora na Escola de Referência em Ensino Fundamental e Médio Icó Mandantes - EREFEM em Petrolândia/PE. E-mail: erica.menezes@delmiro.ufal.br

em 06 de março de 1988. Esses fatos são registros importantes e de valiosa contribuição histórica que merecem sempre serem analisados e divulgados. Em virtude da barragem de Itaparica, a cidade de Petrolândia, é um dos dez maiores arrecadadores de impostos e o mais importante município do Sertão do Submédio do Vale do São Francisco.

História da Velha Petrolândia

A cidade de Petrolândia teve uma origem, surgindo em torno de um modesto bebedouro localizado junto a vários jatobazeiros⁷¹ nas fazendas de Brejinho da Serra e de Fora. Por mais de um século, esse espaço foi conhecido e frequentado exclusivamente pelos vaqueiros, recebendo o nome de “Bebedouro de Jatobá”. A transformação da região começou a se delinear quando o Imperador Dom Pedro II, em suas viagens pelo Norte do Brasil, ficou impressionado ao conhecer a cachoeira de Paulo Afonso. Essa experiência despertou nele o desejo de unificar economicamente a região do Médio e Baixo São Francisco por meio de uma linha férrea. O plano foi posto em ação em 1877, em resposta à seca no Norte, e a primeira província a se beneficiar desse projeto ferroviário foi Alagoas, estendendo-se posteriormente até Jatobá, em Pernambuco, totalizando uma extensão de 115,136 quilômetros. Esse evento histórico marcou o início da transformação da área e o crescimento da futura cidade de Petrolândia, ligando-a ao desenvolvimento regional e à expansão da rede ferroviária no Nordeste do Brasil.

A cidade de Petrolândia está estrategicamente localizada no projeto da malha Ferroviária do Nordeste, a uma distância de 115 quilômetros do município de Piranhas, em Alagoas. Sua principal atividade econômica envolve a agricultura, pecuária e silvicultura, com destaque para o cultivo de algodão, feijão, mandioca e milho.

Antes da construção da Via Férrea e das estradas terrestres na região, os meios de transporte predominantes eram o cavalo, o burro e a canoa. O comércio era relativamente modesto, com cerca de 20 estabelecimentos, incluindo padarias, bodegas, drogarias e mercearias. A inauguração da Estrada de Ferro Paulo Afonso nos anos 30 trouxe um desenvolvimento gradual ao comércio local. Conforme relato de Menezes (2014, p. 12), ocorria uma Feira Livre todas as sextas-feiras, onde produtos como frutas, legumes, verduras,

⁷¹ Jatobá: significado de jatobá no dicionário português Aurélio. Nome de várias árvores da família das leguminosas, que produzem longas vagens comestíveis e copal.; Madeira dessas árvores, dura e de tom avermelhado. <https://dicionariodoaurelio.com/jatoba>

temperos, postas de toucinho, carnes e utensílios de barro e palha eram trazidos de várias regiões próximas da cidade, como Brejinho, Brejo dos Padres, Moxotó, Jatobá, Piranhas e Paulo Afonso. Essas localidades estavam interligadas pela estrada da Via Férrea, possibilitando o comércio e a circulação de produtos na região.

Outro importante marco na história do município foi a instalação da Inspeção Federal de Obras Contra as Secas (IFOCS) em 1937. Essa iniciativa representou uma abordagem hábil para lidar com a questão da irrigação em áreas que enfrentavam problemas de seca. Em 1959, a IFOCS foi subordinada à Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE).

Em 1940, o Estado brasileiro estabeleceu uma região de planejamento com o objetivo de promover o desenvolvimento econômico no Nordeste, como destacado por Araújo (2005). Durante o governo de Getúlio Vargas em 1945, no período do Estado Novo, foi criada a Companhia Hidrelétrica do São Francisco (CHESF). O principal objetivo da CHESF era a geração de energia para o Nordeste, visando à independência energética na região. Esse desenvolvimento institucional marcou um passo significativo em direção ao uso eficaz dos recursos hídricos do Rio São Francisco para o progresso da região. Segundo Araújo (2005, p. 208, conforme Baiardi, 1992, p. 65):

Em 1945, foi criada a CHESF e em 1948 a CVSF, inspirada na experiência americana do TVA (Tennessee Valley Authority), (Silveira, 1985). As prioridades da CVSF são a geração de energia, navegação fluvial e agricultura irrigada; na prática, a maior importância é dada às condições de infra-estrutura. (BAIARDI, 1992, p.65)

O projeto de desenvolvimento ganhou impulso durante os governos militares, com o objetivo de promover o progresso do Brasil e introduzir interesses econômicos nas regiões ao longo do Rio São Francisco. Na década de 1960 e início dos anos 1970, o Estado implementou efetivamente o projeto de irrigação no Nordeste, formando grupos de apoio para a irrigação e combate à seca. Surgiram novas instituições, como a Comissão do Vale do São Francisco (CVSF), que, por meio do Decreto-Lei nº 292, de 28/02/1967, foi transformada na SUVALE (Superintendência do Vale do São Francisco). Posteriormente, em 1974, por meio da Lei nº 6.088, o governo criou a Companhia de Desenvolvimento do Vale do São Francisco (CODEVASF), substituindo a SUVALE. A CODEVASF teve como principal objetivo o desenvolvimento de um "planejamento de médio e longo prazo" (Araújo, 2005, p. 209). Seu projeto inicial era a criação do Primeiro Plano Nacional de Irrigação (PNI). Esse período representou uma fase de crescimento e transformações significativas na região, impulsionadas

pelos esforços do Estado para promover o desenvolvimento econômico e a expansão da agricultura irrigada.

Nos anos 1970, a CHESF chegou a Petrolândia com o objetivo de construir o Reservatório de Itaparica para controlar o fluxo do rio na construção da Usina Hidrelétrica Luiz Gonzaga, que abrange uma área de 834 km² e tem capacidade para gerar 2.500 MW, complementando o Complexo Paulo Afonso. Para concluir esse projeto, foi necessário realocar várias cidades ribeirinhas como Nova Glória, Belém do São Francisco e Rodelas e indenizar os proprietários. No início, uma vila operária chamada Acampamento Chesf foi construída para acomodar funcionários e operários da barragem, conhecida como Cidade Livre.

Segundo Menezes (2014, p. 20) a cidade de Petrolândia teve sua sede afetada pelo Plano de Desocupação elaborado a partir de 1985. Era crucial realizar o cadastro socioeconômico das famílias afetadas pela obra, mas não foi fácil convencer os moradores e trabalhadores rurais. A área escolhida para a construção da nova cidade apresentava diversos problemas, como terras inadequadas para construção e plantio, além de indenizações insuficientes. Isso desencadeou vários movimentos de resistência, mobilizados pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais. Apesar dos desafios, a CHESF manteve a escolha do local por meio de repressão e o apoio institucional do Estado. Esse período foi marcado por tensões e desafios significativos na história de Petrolândia.

Após a conclusão das obras da barragem, mais de 800 km² de terra foram submersos, e a população de Petrolândia ficou desolada. A transferência para a nova cidade começou com a inundação do Reservatório de Itaparica em 6 de março de 1988. No entanto, essa mudança ocorreu sem o suporte adequado para atender às necessidades da população, especialmente em termos de saneamento e abastecimento de água.

As áreas rurais, conhecidas como agrovilas, também enfrentaram desafios significativos, já que a CHESF não havia implementado o projeto de irrigação, que permaneceu inativo até 1993. Isso foi particularmente problemático, considerando que a cidade era considerada uma "cidade planejada" devido à intervenção do Estado e às diversas campanhas promovidas pela CHESF. Até hoje, essa situação gera disputas legais, com o Ministério Público de Pernambuco buscando garantir o direito de reassentamento dos trabalhadores rurais afetados pela barragem. A história de Petrolândia é marcada por desafios, tensões e lutas relacionadas a essa mudança significativa na vida de sua população.

Apesar da falta de estrutura prometida, uma parte dos moradores que não possuía moradias adequadas, muitas vezes vivendo em casas de barro, taipa e palha, finalmente pôde realizar o sonho de ter uma casa graças à indenização. Além disso, a Constituição Federal de 1988 garantiu a arrecadação mensal de impostos para os municípios e estabeleceu uma compensação financeira pelo uso das águas da barragem pela CHESF. Isso posicionou a cidade de Petrolândia como uma das maiores arrecadadoras de royalties, o que beneficiou significativamente a economia local. A cidade enfrentou desafios, mas também viu algumas melhorias ao longo do tempo.

Todas essas variáveis e desafios relacionados ao potencial hidrelétrico suscitam debates significativos. Eles nos levam a refletir sobre o alcance do impacto das políticas públicas federais, em parceria com o governo, no submédio do São Francisco, particularmente em relação à demora na implementação do projeto de reassentamento e na maneira como essas políticas foram implementadas. Para a população, a Petrolândia antiga e o rio eram "o núcleo central de sua identidade cultural e referência espacial" (ESTRELA, 2009, p. 114), já que seu estilo de vida se fundamentava na prática de um conhecimento específico, moldado pelas interações entre cultura e natureza. É crucial ressaltar que o rio, como parte da natureza, proporcionava à população que interagiu com ele diariamente diversas oportunidades de vida, incluindo valores, relações socioeconômicas, conhecimento, habilidades e cultura.

Considerações Finais

O propósito desta pesquisa é explorar a história e a evolução da identidade de Petrolândia, um município cujo desenvolvimento está profundamente ligado à construção da Usina de Itaparica e às mudanças na paisagem urbana. Através da revisão de fontes bibliográficas, destacou-se a importância de preservar e analisar essa memória histórica como forma de compreender o presente e orientar o futuro da cidade.

A construção da Usina de Itaparica teve um impacto significativo na região, tornando Petrolândia um dos principais arrecadadores de impostos e um ponto central no Sertão do Submédio São Francisco. No entanto, essa transformação não foi isenta de desafios, e as mudanças na paisagem urbana tiveram implicações profundas para a identidade da cidade e de seus habitantes.

Em resumo, este estudo enfatiza a importância de compreender a história local como um meio de reconhecer as raízes de uma comunidade e os desafios enfrentados ao longo do

tempo. A história de Petrolândia é uma história de mudança, crescimento e adaptação, e preservar essa história é essencial para garantir que as gerações futuras possam aprender com o passado e continuar a construir o futuro dessa cidade única.

Referências Bibliográficas

Agência CONDEPE/FIDEM, **Calendário Oficial de Datas Históricas dos Municípios de Pernambuco**. Recife: CEHM, 2006. v. 3 p. 17

_____ **Calendário Oficial de Datas Históricas dos Municípios de Pernambuco**. Recife: CEHM, 2006. v. 3 p. 13

ARAÚJO SÁ, Antônio Fernando de e Vanessa Maria Brasil. **Rio Sem História? Leituras sobre o Rio São Francisco**. Aracaju: FAPESSE, 2005.

BOMFIM, Juarez Duarte. **Movimentos sociais de trabalhadores no rio São Francisco**. Scripta Nova (Barcelona), v. 45, p. 01, 1999.

BORTOLETO, E. M. **A Implantação de grandes hidrelétricas: desenvolvimento, discurso e impactos**. Geografares. Vitória, n. 2, p. 53-62, jun. 2001.

ESTRELA, E. S... **Um rio de memória: o modus vivendi dos beraderos sanfranciscanos antes da Represa de Sobradinho (Bahia)**. História & Perspectivas (UFU), v. 41, p. 115-140, 2009.

MENEZES Gilberto de. **De Jatobá a Petrolândia: três nomes, uma cidade, um povo/ Gilberto de Menezes**. – Recife: ED. Do Autor, 2014.

MENEZES, Ulpiano Bezerra de. **Identidade Cultural e Arqueologia**. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional nº 20/1984. P. 33.

PERNAMBUCO. **Secretaria de Habitação**. Plano urbanístico de Petrolândia. Recife: Secretaria de Habitação, 1986.

SÁ, Antônio Fernando de Araújo; BRASIL, V. M. “Por uma nova História do Rio São Francisco.” Araújo Sá, Antônio Fernando de e Vanessa Maria Brasil. **Rio Sem História? Leituras sobre o Rio São Francisco**. Aracaju: FAPESSE, 2005. P.13 – 19.

SÁ, Silvânia Gomes de. **A cidades, o Rio... a Represa: a intervenção do Estado no Submédio São Francisco: o caso de Petrolândia, 1940-1995**. 2000.

ST 06 - FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: a Educação Histórica como forma de construir a Consciência Histórica de Estudantes e Professores do Estado de Alagoas

Coord.: Lídia Baumgarten (UFAL); Jonathan Vieira da Silva (Egresso-PPGH/UFAL)

O presente Simpósio Temático pretende ser um espaço de debate e problematização de questões ligadas à formação inicial e continuada dos (as) professores (as) do ensino básico, assim como da aprendizagem histórica, do uso de linguagens e do trabalho com fontes históricas que possam ajudar os (as) professores (as) já formados há algum tempo, e/ou que estão em processo de formação e discentes de programas de iniciação à docência, tais como, o Programa Residência Pedagógica e PIBID, diante das dificuldades enfrentadas em sala de aula. Partindo da perspectiva da Educação Histórica, que tem como foco a experiência e as narrativas dos (as) estudantes em diálogo com o conhecimento histórico, pretendemos, sobretudo, dar espaço para uma troca de experiência entre os profissionais e pesquisadores da área de Ensino de História, contribuindo, dessa forma, para torná-lo mais significativo e reflexivo acerca da realidade social dos (as) estudantes.

O Ensino de História e a residência pedagógica: teorias/experiências, metodologias, desafios e perspectivas (agosto de 2018 a janeiro de 2020)

Ewerton Oliveira de Jesus⁷²

Resumo: Neste artigo apresento as atividades e experiências do Programa Residência Pedagógica no Subprojeto História, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) por meio da imersão na Escola Estadual Professora Margarez Maria Santos Lacet. Dessa forma, foi possível trabalhar com uma turma de terceiro ano de Ensino Médio, desenvolvendo novas metodologias com fontes históricas. Bem como o ensino de História na escola, no ensino médio em uma turma de terceiro ano, envolvendo os métodos, os recursos, discussão das fontes utilizadas e a recepção dos estudantes diante das atividades do Programa Residência Pedagógica. Possui como um de seus objetivos, mostrar a importância do estudante de graduação está inserido tanto no âmbito da universidade e da escola, sendo possível articular teoria e prática, bem como analisar as experiências práticas ao longo do processo de formação, problematizando-as e procurando encontrar novas formas de ressignificar o ensino de História em sala de aula. Assim como relatar e analisar as experiências advindas durante a graduação e sua problematização evidenciando essa importância para os estudantes do 3º ano do Ensino médio. A metodologia se deu a partir de uma abordagem qualitativa, utilizando pesquisa de campo, pesquisa bibliográfica e aplicação de questionário, além de observação e coleta de dados. A base teórica tem como referência, Bittencourt (2008), Litz (2009), Lima e Pimenta (2011) Caimi (2015), Rüsen (2016), Baumgarten (2020), entre outros autores.

Palavras-chave: Ensino de História. Escola. Estudantes.

Introdução

Neste artigo apresento as atividades e experiências durante o Estágio Supervisionado e o Programa Residência Pedagógica no Subprojeto História, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), através da imersão na Escola Estadual Professora Margarez Maria Santos Lacet. Assim, foi possível trabalhar com uma turma de terceiro ano de Ensino Médio, desenvolvendo metodologias com fontes históricas, bem como o Ensino de História na escola diante das atividades do Programa Residência Pedagógica.

⁷² Graduado em História Licenciatura pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Além disso, realizo uma discussão teórica acerca do uso das fontes no Ensino de História, a interdisciplinaridade, a relação com a vida cotidiana e a relação do presente com o passado, utilizando para isso, formas de revisão das próprias aulas de maneira constante a serem repensadas e apresentadas para os estudantes de que a História pode e deve ser lecionada com outros métodos, havendo assim, muitas possibilidades.

Nesse contexto atual o estudante está exposto aos mais diversos estímulos na sociedade em que vive e da qual a escola faz parte. Sendo assim, não se aceita um sujeito passivo no processo de ensino-aprendizagem, sendo necessária sua participação e discussão, pois os estudantes estavam habituados apenas a escrever o que era escrito no quadro, sem refletir com o que estava sendo abordado e estudado em sala de aula e direcionando à História uma disciplina “decorativa”.

Possui como um de seus objetivos, mostrar a importância do estudante de graduação está inserido tanto no âmbito da universidade e da escola, sendo possível articular teoria e prática, bem como analisar as experiências práticas ao longo do processo de formação, problematizando-as e procurando encontrar novas formas de ressignificar o ensino de História em sala de aula. Assim como relatar e analisar as experiências advindas durante a graduação e sua problematização evidenciando essa importância para os estudantes do terceiro ano do Ensino médio, pois apresento algumas reflexões acerca da participação e compreensão dos (as) estudantes do terceiro ano, bem como evidenciar a sua criticidade num contexto de muitas informações advindas das redes sociais e das diferentes mídias e a relação que estabelecem com os assuntos abordados em sala de aula com o presente e a vida cotidiana.

Além disso, a justificativa do trabalho se explica pela necessidade de estudar o cotidiano da escola. Essa importância soma-se também em relatos durante a graduação, pois se observa o retorno do estudante da graduação à escola, seu futuro ambiente profissional e também para o estudante na medida, em que percebe o ensino de História como vivo e atuante e que se tornem sujeitos críticos diante de muitas transformações.

Como recursos metodológicos, o trabalho possui entrevistas com os estudantes e observação das aulas do docente. Além de pesquisa bibliográfica que contribuiu com a pesquisa a partir do registro utilizado; coleta de dados e análise das aulas dos professores regentes da escola da disciplina de História e das regências realizadas por mim, enquanto residente na escola.

As fontes no Ensino de História e a relação do presente com o passado

Neste artigo apresento as atividades e experiências durante o Estágio Supervisionado e o Programa Residência Pedagógica no Subprojeto História, através da imersão na Escola Estadual Professora Margarete Maria Santos Lacet. Assim, foi possível trabalhar com uma turma de terceiro ano do Ensino Médio, desenvolvendo novas metodologias com fontes históricas.

Além disso, realizo uma discussão teórica acerca do uso das fontes no Ensino de História, a interdisciplinaridade, a relação com a vida cotidiana e a relação do presente com o passado. Sendo a construção de um sentido na inter-relação do presente com o passado, repleto de significados.” (RÜSEN, 2016, p.19).

Atualmente, o estudante está exposto aos mais diversos estímulos na sociedade em que vive e da qual a escola faz parte. Sendo assim, não se aceita um sujeito passivo no processo de ensino-aprendizagem, sendo necessária sua participação e discussão. Em decorrência disso, o professor de História tem ampliado o uso de novas fontes e linguagens no ensino da disciplina, diversificando a utilização de materiais didáticos como instrumentos de trabalho no processo ensino-aprendizagem (MEDEIROS, 2005).

Utilizando para isso, formas de revisão das próprias aulas de maneira constante a serem repensadas e apresentadas para os estudantes de que a História pode e deve ser lecionada com outros métodos, havendo assim muitas possibilidades. Uma delas é a associação com outras disciplinas da educação básica, que é o uso da interdisciplinaridade.

Assim, Litz (2009) descreve que a História deve ser trabalhada dentro de um contexto histórico, entendendo que os acontecimentos possuem relação, permitindo aos estudantes refletir sobre os temas e a realidade de forma crítica.

Dessa forma, por exemplo, a temática do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira por se tratar de um tema interdisciplinar, “a lei determina que os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira sejam trabalhados no contexto de todo o currículo escolar, especialmente no âmbito das disciplinas de Educação Artística, Literatura e História do Brasil” (FERNANDES, 2005, p 383-384). Cabendo assim não só a disciplina de História tratar sobre o assunto.

A História Cultural também vem contribuindo para fortalecer essa abordagem, procurando não apenas novos objetos, mas também, enriquecer a compreensão histórica através do contato e aproximação com outras áreas do conhecimento, como por exemplo, a sociologia, a antropologia, a psicologia, a crítica literária, sem deixar de atentar para as especificidades do trabalho do historiador e do campo da História (DINIZ e GUERRA, 2007).

O uso do "Youtube" para apresentar a música, os vídeos e os documentários que foram utilizados ao longo das regências. Recursos estes, que fazem parte dessa rede de pesquisa, denominada "Youtube". Além disso, discuto sobre a prática da "cola" utilizada pelos estudantes, sua participação e compreensão diante das aulas e algumas reflexões sobre as regências realizadas por mim, enquanto residente.

Referente aos recursos utilizados na aula, "os documentos escritos são os mais comuns e os que tradicionalmente têm sido usados por historiadores e professores em suas aulas de História" (BITTENCOURT, 2008, p. 335).

Um desses exemplos, o livro didático é comumente utilizado nas aulas de História de maneira tradicional e em muitos casos, como único recurso do professor na sala de aula (BITTENCOURT, 2008).

Pois bem, na elaboração dos conteúdos sobre a 1ª Guerra Mundial, foi utilizado o livro didático "História em movimento: Do século XIX aos dias de hoje" de Gislane Campos Azevedo e Reinaldo Seriacopi, apresentado através de slides em uma aula interativa, que contou com questionamentos para a turma, antes ainda de discorrer sobre o assunto.

Questões ligadas ao tema, como por exemplo, "as possíveis causas que fariam os estudantes participarem de um conflito?". Como recurso, também foi utilizado o mapa, para mostrar o continente africano na partilha realizada pelos europeus no século XIX e a Europa antes e depois da Primeira Grande Guerra, visto que esse recurso possibilitou o entendimento da quantidade de colônias, quais países eram as metrópoles das colônias africanas e a alteração do mapa europeu antes e depois da guerra com o surgimento de novos países, como República Tcheca, Eslováquia, Polônia, entre outros países.

Assim, documentos como o livro didático, filmes e o próprio mapa que foram utilizados apresentam uma finalidade didática sendo preestabelecida desde sua produção e dessa forma designados como suporte informativo para os estudantes em sala de aula (CAINELLI e SCHMIDT, 2009, p. 112).

No segundo momento da aula, devido à importância de metodologias que despertassem a curiosidade e atenção dos estudantes – conforme um dos objetivos do Programa Residência Pedagógica – utilizei a música "Civil War", tradução: "Guerra Civil", da banda americana Guns N' Roses, letra da canção que faz uma crítica "à utilização das guerras" e percebi o quanto a música chamou a atenção dos estudantes. Isso afirma a importância do uso da música, por situar os jovens (estudantes) diante de uma forma de comunicação, próximo de sua vivência e realidade (BITTENCOURT, 2008).

Como outras fontes que podemos utilizar em sala de aula, além dos textos escritos trazidos nos livros didáticos. São exemplos disso, as charges, as músicas, os filmes, as obras literárias, dentre outros recursos (DINIZ e GUERRA, 2007).

As charges, por exemplo, foram utilizadas após a discussão do assunto com os estudantes, dando-lhes subsídios para analisá-las, mas elas também podem ser relacionadas a textos escritos e empregadas em avaliações exigindo dos estudantes a capacidade de articular informações, interpretando-as de acordo com o conteúdo estudado (DINIZ e GUERRA, 2007). Como se observa, são inúmeras as possibilidades de trabalho dentro da sala de aula e fora de seu entorno.

A discussão das propostas de atividades e temas a serem implementados na sala de aula, ocorreram durante uma avaliação diagnóstica, tendo em vista que o objetivo era conhecer a turma, procurando identificar as carências que foram descritas e organizadas nos respectivos planos de aula. Sobre isso, Medeiros (2005) aponta que o uso de diferentes fontes e linguagens no ensino de História tem contribuído não só para ampliar o campo de estudo da disciplina, como também estabelecer um novo conceito de ensino-aprendizagem tornando o processo mais dinâmico, significativo e prazeroso para os estudantes e também para o docente.

Em uma regência contendo o assunto “A Era Vargas” (1930-1945), por exemplo, é importante mencionar a dificuldade em “dar aula”, pois “prender” a atenção dos estudantes e apresentar uma síntese do conteúdo sobre o Governo Vargas de 1930 a 1945 em torno de uma a duas horas de aula, requer vários aportes, como o trabalho com fontes históricas. Assim, a prática do Ensino de História tem sido um desafio para os professores, seja para os docentes que concluíram a sua formação há algumas décadas ou para os que se formaram recentemente (BITTENCOURT, 2008).

Daí a necessidade da seleção e a organização dos conteúdos para a utilização de conceitos estruturantes próprios da disciplina, dentre os quais, se podem citar o tempo histórico, o sujeito histórico, as fontes, a empatia, o passado, a memória, a história, assim como a reflexão sobre a responsabilidade social do assunto e o compromisso ético-político do que se ensina, problematizando assim sobre o sentido e a utilidade do conhecimento histórico escolar (CAIMI, 2015).

Nesse âmbito do ensino, as fontes permitem aproximar o conhecimento histórico escolar com a vida do estudante. Um exemplo disso são as fotografias, pois as fotos têm sido uma fonte essencial para os historiadores. A fotografia destaca-se pela sua possibilidade de reproduzir o real.

Medeiros (2005) informa que “a fotografia pode ser o caminho para o entendimento de determinado momento histórico, estabelecendo as relações do passado com o mundo real do aluno” (MEDEIROS, 2005, p. 65).

Nessa perspectiva, a apropriação desse conteúdo para ensinar o relacionando também com a vida do estudante só fez sentido para a turma quando os conhecimentos pedagógicos adquiridos pelo estudante de graduação lhe permitiram trazer estratégias que transformem os conhecimentos científicos em “saberes escolares ensináveis”, ou seja, em conhecimentos válidos socialmente, de acordo com as características e finalidades da escola nas sociedades contemporâneas e que produzam sentido àqueles que irão aprender (CAIMI, 2015).

Referente a outros recursos, como as imagens, elas são muito ricas o que possibilitou inúmeras interpretações e contém em si uma série de informações, pois através delas podemos perceber quais são ou eram os sentimentos/comportamentos das pessoas retratadas (DINIZ e GUERRA, 2007).

A aula deve seguir com a explanação do assunto, diálogos com os estudantes e relações da temática com o presente. Assim, os estudantes podem perceber ligações de aspectos do assunto tratado com sua vida cotidiana e valorizar a problematização, a análise e a crítica da realidade concebendo estudantes e professores como sujeitos produtores de história e conhecimento no âmbito da sala de aula e fora dela (PIMENTA E LIMA, 2011).

Acerca disso, Diniz e Guerra (2007) destacam que uma opção é inverter a lógica tradicional e partir sempre do presente, relacionando o que está sendo estudado com situações atuais que façam parte do nosso cotidiano.

Nesse contexto, Baumgarten (2020) afirma que a aprendizagem histórica se torna significativa a partir do instante em que instrumentaliza os estudantes a construir o conhecimento através das fontes históricas, das diferentes linguagens, do material didático além do referencial teórico já existente sobre os fatos históricos. A partir disso, os estudantes têm a oportunidade de refletir, interpretar e construir um novo saber que será útil em sua vida prática. Sendo fundamental para a aprendizagem histórica, fazer com que os sujeitos, possam estar envolvidos com a História desde o começo. A aprendizagem histórica precisa ser acessível e significativa para todas as pessoas. (RÜSEN, 2016).

Por esse e outros motivos, se necessita de uma constante discussão sobre os assuntos que norteiam o campo da educação, do ensino de História e da aprendizagem. Com o advento do Programa Residência Pedagógica na escola e o início da regência em sala de aula com a exibição através de slides e escritas no quadro apenas para representação ou utilização de exemplos, isso foi uma mudança para os estudantes, que estavam habituados a escrever e

queriam escrever. A percepção descrita por alguns deles, é como “se não estivessem fazendo nada na sala de aula”.

Outra estudante comentou, “que não gostava de aula que ela precisasse falar ou fosse necessário responder aos questionamentos feitos durante a aula”. Essas situações mostram como a aula era realizada de forma habitual, antes da inserção do programa na escola, mas durante a primeira regência a grande maioria participou, pois se tinha um tom de curiosidade em seus rostos e suas falas, “Há como vai ser?” “É sobre o que a aula?”.

O Programa Residência Pedagógica tinha como intuito, propor metodologias que buscassem a adesão dos estudantes de forma ativa em sala de aula e os estudantes que perceberam isso desde cedo, eram os que estavam mais animados com as propostas do programa e paravam os residentes nos corredores buscando mais explicações sobre a aula.

Além da busca de metodologias e linguagens que tivessem uma maior participação dos estudantes, outro caminho realizado, foi obter experiências junto ao professor e ele nos passar um pouco do conhecimento da turma, os itinerários a se seguir para um melhor resultado do programa e um melhor aproveitamento dos estudantes. Essa troca foi positiva também, para o preceptor, em que, com a adesão ao Programa Residência Pedagógica na escola, no subprojeto na disciplina de História, ele comentou que: “Lhe permitiu sair de um certo conformismo”, evidenciando que estaria sujeito a mudanças em sala de aula para melhor desempenho dos estudantes.

Na regência da “Era Vargas (1930-1945)”, sabendo que parte dos estudantes estavam habituados a escrever, preparei a aula em slides, devido até o período de quinze anos e fases que compreende o assunto estudado e pedi para que os estudantes copiassem aquilo que fosse considerado relevante para eles, uma síntese. Mas, os estudantes queriam escrever tudo que estava no slide. Assim, isso não se mostrou muito satisfatório. Mas foi importante para percebermos os acertos que poderiam ser seguidos para as próximas aulas.

Durante as primeiras regências, percebemos a prática da “cola” pelos estudantes. Nessa prática da “cola”, eles se utilizavam da internet e isso era percebido quando se tinha palavras que nem sequer eram usadas na aula, quando se tinham conteúdos de outros assuntos que não foram comentados e quando parte do texto ou parágrafos vinham com frases repetidas de outros colegas.

Conclusão

Foi possível identificar através do trabalho o quanto contribuiu em minha formação docente, pois de início, o conhecimento dos referenciais teóricos e das temáticas tratadas nos textos, a exemplo da formação docente, do âmbito do ensino e outros assuntos afins, me auxiliou em possíveis questões a se lidar dentro da escola, além do conhecimento e reflexão com a discussão em sala de aula.

A disciplina de Estágio Supervisionado durante a graduação me permitiu também perceber de forma mais significativa, como futuro docente, ainda na graduação, visto que através dela, se daria o primeiro contato com a escola, local de atuação do professor e que se seguiu com o Programa Residência Pedagógica. Além disso, dirimiu algumas dúvidas iniciais da profissão e possibilitou conhecer os atores envolvidos na escola, como os diretores, os professores, os estudantes, entre outros atores, além de entender a dinâmica da escola com esses grupos.

O objetivo durante o Estágio Supervisionado não era apenas o cumprimento da carga horária e/ou só a descrição da observação, mas sim a participação, o entendimento da sala de aula e de situações que buscassem conhecer a escola e refletissem sobre a formação. Com o início do Programa Residência Pedagógica, isso não foi diferente, pois pudemos conhecer um pouco mais dos estudantes, assim como os dados da escola, métodos do professor, além de possuir um maior tempo para acompanhamento da turma de ensino médio.

Através dos estudos na universidade e a vivência na escola, seja no Estágio Supervisionado I e o Programa Residência Pedagógica, me permitiu a elaboração de relatórios, constatações da prática dos estudantes, dos professores do ensino de História e outras avaliações que contribuiriam para a formação docente.

Com o Programa Residência Pedagógica, o professor, mencionou que a sua participação, o permitiu sair do “conformismo” diante dos métodos em sala de aula. Era uma troca benéfica, em que todos, professores, residentes e estudantes, além da escola, obtinham ganhos. Os residentes aprendiam com o professor preceptor e vice-versa. Ademais, o Programa Residência Pedagógica possibilitou a reavaliação de práticas e métodos no ensino de História, a elaboração de atividades, regências, projetos e experiência na escola, que teve o intuito de aperfeiçoar as práticas na disciplina e uma melhor resolução diante dos problemas em sala de aula e na escola, devido uma maior continuidade nela e acompanhamento das turmas, desde o ano letivo anterior. Tudo isso foi obtido, com a coleta e conhecimento de dados da escola o que ajudou a compreender melhor o ambiente desta e as decisões a se seguir diante de tais informações.

Essas informações seriam utilizadas para realizar os planos de aula. Estes, sendo elaborados de forma individual, seguindo propostas que foram trabalhadas nas regências e em projetos de intervenção pedagógica na escola (este em grupo), considerando as reais necessidades da turma de terceiro ano do ensino médio. Assim, o programa trouxe a importância da avaliação diagnóstica na escola, visto que sem essa, não saberíamos identificar as atividades rotineiras da sala de aula, obter o conhecimento sobre os estudantes ali presentes, além de se fazer nula, qualquer tentativa de tornar o ambiente da sala de aula mais prazeroso, para todos ali envolvidos.

Nesse contexto, o papel do professor é, não só explicar o assunto à turma, pois atualmente existem outras demandas para o profissional docente, como o planejamento, a preparação das aulas, os recursos e métodos a serem utilizados na sala de aula, a apresentação da importância do conhecimento histórico na vida dos estudantes, ser flexível e estar sujeito à imprevistos, além de buscar a participação e compreensão dos estudantes pela temática estudada.

Sobre os estudantes, em meio às atividades do Programa Residência Pedagógica, inicialmente ficaram curiosos diante das ações do programa na sala de aula, mas, ao mesmo tempo, estavam bem habituados às práticas e às aulas do professor regente da escola, o que gerou certa resistência deles, diante dos métodos e recursos utilizados pelos residentes durante o programa. Essa resistência inicial, a cada aula foi sendo atenuado, o que permitiu aos estudantes, estarem mais receptivos a cada nova regência. Utilizando para isso, formas de revisão das próprias aulas, de maneira constante a serem repensadas e apresentadas para os estudantes, de que a História pode e deve ser ensinada de diversas formas, especialmente com fontes históricas.

Após o encerramento do Programa Residência Pedagógica, é possível analisar acerca da participação e compreensão dos estudantes do terceiro ano “A”, bem como sua criticidade, em um contexto de inúmeras informações, além da relação que eles estabelecem dos assuntos com o presente e com sua vida cotidiana. De forma geral, nas aulas, quando os estudantes ficavam um pouco confusos com o que estava sendo ensinado, buscamos evidenciar a relação entre a temática com a sua vida cotidiana, o que despertou neles, uma maior atenção na aula.

Em uma das regências, devido à importância de metodologias que despertassem a curiosidade e atenção dos estudantes – conforme um dos objetivos do Programa Residência Pedagógica – utilizei a música “Civil War”, tradução: “Guerra Civil”, da banda americana Guns N’ Roses, letra da canção que faz uma crítica “à utilização das guerras” e percebi o quanto a música, chamou a atenção dos estudantes.

Referente às atividades realizadas pelos estudantes, elas eram copiadas por outros colegas, situação esta, em que já estavam habituados, “copiar, apenas para responder as questões”, sem refletir sobre o conteúdo e o material estudado. Assim, os estudantes não estavam habituados a ir além do que o professor pedia em sala de aula, era a rotina, escrever, ouvir a explicação do docente e responderem o que copiaram no caderno. Essa situação rotineira e a falta de participação dos estudantes dificultavam a ação do professor de tentar algo novo ou utilizar outro recurso.

Essas situações mostram como a aula era realizada de forma habitual antes da inserção do programa na escola, mas, durante a primeira regência, a grande maioria participou, pois existia um tom de curiosidade em seus rostos e suas falas, “Há como vai ser?” “É sobre o que a aula?”. O Programa Residência Pedagógica, tinha como intuito, propor metodologias que buscassem a adesão dos estudantes de forma ativa em sala de aula e os estudantes que perceberam isso desde cedo, eram os que estavam mais receptivos e vibrantes com as propostas do programa, além de serem aqueles a pararem os residentes nos corredores, buscando mais informações sobre a aula ou a atividade.

Além da busca de metodologias e linguagens que tivessem uma maior participação dos estudantes em sala de aula, outro caminho utilizado, foi obter experiências junto ao professor e ele nos passar um pouco do conhecimento da turma, os itinerários a se seguir, para um melhor aproveitamento dos estudantes e do Programa Residência Pedagógica, como um todo. Além disso, pudemos perceber nas primeiras regências, a prática da “cola” utilizada pelos estudantes. Nessa prática, os estudantes se utilizavam da internet e isso era percebido, quando se tinham palavras, que nem sequer foram usadas na aula, quando tinham conteúdos de outros assuntos que não foram citados e quando parte do texto ou parágrafos vinham com frases repetidas de outros colegas. Essa última forma, era a mais comum, com quatro a cinco textos do mesmo site, mas sem nenhuma reflexão do que compreenderam. Sendo que a atividade para casa, não se mostrou satisfatória durante esse momento.

Essa situação, referente à prática da “cola”, era diferente para os estudantes que estavam mais sujeitos às mudanças desde o início do programa ou que perceberam essa alteração mais facilmente, pois foi possível identificar uma melhor participação nas aulas e nas atividades para casa, além da curiosidade dos mesmos pelas temáticas, a serem tratadas ao longo do Programa Residência Pedagógica.

Para os estudantes que tiveram maior dificuldade, oferecemos suportes, como um grupo de Whatsapp em que era disponibilizado o material de cada aula para reverem quando quisessem. Sendo feita uma confirmação, em que todos eles tinham acesso a rede social e a

utilizavam de forma frequente. Sobre estes estudantes, a recepção de cada um deles, foi aumentando quanto às atividades e atribuições do Programa Residência Pedagógica, alguns, ao longo dos semestres, outros, próximos ao fim do programa, o que destaca a necessidade de continuidade do programa na escola. Assim, foi evidente as contribuições do Programa Residência Pedagógica para os residentes, preceptores, docente orientadora, estudantes, a universidade e a escola como um todo. Para esta última, possibilitou uma melhor conscientização dos seus estudantes diante de temáticas envolvendo o Ensino de História e um despertar da curiosidade deles diante das metodologias propostas e das fontes históricas utilizadas, o que permitiu um maior protagonismo dos estudantes, e estes, por sua vez, se vendo como construtores de conhecimento e participantes do processo de aprendizagem.

Referências

BAUMGARTEN, L. **História – Uma disciplina sob suspeita: reflexões, diálogos e práticas.**

BAUMGARTEN, L. (Organizadora) – Curitiba: CRV, 2020.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf>. 2017. Acesso em: 31 mar. 2020.

CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de História?. In. **Revista História e Ensino.** Londrina, v.21, nº 2, pp. 105-124, jul./dez. UEL, 2015. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23853>> Acesso em: 14 de mai. de 2020.

CAINELLI, Marlene e SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Ensinar História: (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).** 2ª ed. São Paulo: Scipione, 2009.

DINIZ, Leudjane Michelle Viegas; GUERRA, Fabiana de Paula. A incorporação de outras linguagens ao ensino de história. In: **Revista História & ensino,** Londrina, v.13, n. 0, p.127-140. Sel. 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11648>. Acesso em: 08 de maio de 2021.

FERNANDES, J. R. O. Memória e Ensino de História. In: Circe Maria Fernandes Bittencourt. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 2ed. São Paulo, SP: Contexto, 1995, v. 1, p. 128-148.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e Docência**. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

LITZ, Valesca Giordano. **O uso da imagem e o ensino de história**. Monografia; (Aperfeiçoamento/Especialização em Plano de Desenvolvimento da Educação: PDE-UFPR) - Universidade Federal do Paraná; Curitiba, p. 43. 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1402-6.pdf>>. Acesso em: 21 de abr. de 2021.

MEDEIROS, Elisabeth Weber. Ensino de História: Fontes e linguagens para uma prática renovada. **Revista Vidya**, v. 25, n. 2, p. 59-71, jul/dez, 2005 - Santa Maria, 2007. ISSN 0104270 X. p. 59-71. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/VIDYA/article/view/395>. Acesso em: 08 de maio de 2021.

RÜSEN, Jörn: **Contribuições para uma Teoria da Didática da História**. Maria Auxiliadora Schmidt, Estevão de Resende Martins. (Organizadores). Curitiba: W. A. Editores Ltda, 2016.

Experiências da Residência Pedagógica de História da UFAL 2022/2024: possibilidades de utilização do cinema e representações mortuárias como fontes históricas

Jinny Mikaelly Batista de Albuquerque⁷³

Luciele Pereira de Barros⁷⁴

Resumo: No presente texto, pretende-se expor representações mortuárias a partir do processo de decodificação da cultura e as possibilidades de utilização do cinema como fontes históricas através das experiências dos residentes e discentes da Escola Estadual Dr. Rodriguez de Melo, no Programa de Residência Pedagógica de História da UFAL 2022/2024. Durante o programa foram desenvolvidas atividades com fontes históricas que auxiliaram os estudantes na compreensão das aulas históricas. Assim, propõe-se relatar as metodologias de ensino e os resultados alcançados desenvolvidos na Residência.

Palavras-Chave: Residência; História; Regência.

Introdução

O presente trabalho propõe expor as experiências de regências desenvolvidas pelos residentes do Programa de Residência Pedagógica de História da UFAL 2022/2024, que integra a política nacional de formação de professores através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

Desde o planejamento das aulas e regências desenvolvidas, as propostas dos residentes tiveram o objetivo da participação ativa dos estudantes. As aulas iniciadas através dos conhecimentos prévios, buscaram investigar o que os discentes compreendiam de senso comum sobre os assuntos, fazendo com que os residentes pudessem desenvolver as aulas em cima disso. Durante a aula da disciplina Eletiva de História e Cinema sobre temática “O Cinema em Alagoas”, pretendeu-se por meio da História Local, trabalhar o desenvolvimento da educação histórica através de conteúdos que os aproximasse do meio no qual estão inseridos diariamente,

⁷³ Jinny Mikaelly Batista de Albuquerque é graduanda do curso de História Licenciatura da Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID UFAL 2020/2022. Atualmente Bolsista do Programa de Residência Pedagógica UFAL 2022/2024.

⁷⁴ Luciele Pereira de Barros é graduanda do curso de História Licenciatura da Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID UFAL 2020/2022. Atualmente Bolsista do Programa de Residência Pedagógica UFAL 2022/2024.

os colocando como agentes de suas realidades. Segundo as autoras Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Maria Garcia, através da renovação de conteúdos:

busca-se recuperar a vivência pessoal e coletiva de alunos e professores e vê-los como participantes da realidade histórica, a qual deve ser analisada e retrabalhada, com o objetivo de convertê-la em conhecimento histórico, em autoconhecimento, uma vez que, desta maneira, os sujeitos podem inserir-se a partir de um pertencimento, numa ordem de vivências múltiplas e contrapostas na unidade e diversidade do real. (GARCIA, SCHMIDT, 2005, P. 299-300)

O objetivo das regências nas aulas da disciplina obrigatória de História, tal qual a eletiva, consistiu em instigar a curiosidade dos estudantes. Contudo, a obrigatoriedade da disciplina exigiu um maior empenho no momento do planejamento, pois os recursos metodológicos eram limitados aos assuntos programáticos para o 1º ano do Ensino Médio. Visto a listagem de conteúdos organizadas mediante os parâmetros do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), a série em questão precisa abordar os estudos históricos da História Pré Literária até a Idade Média. Com isso, torna-se mais complexa a tentativa de aproximação da realidade dos estudantes ademais, afeta a preparação do residente responsável pela regência, pois História Antiga só é abordado no primeiro período do curso de História.

Diante desses empasses da disciplina obrigatória, fez-se necessário aplicar uma abordagem diferente da proposta pelo livro didático. Vale ressaltar que a escolha por uma perspectiva diferente não significa a abominação do livro didático, visto o seu importante papel como instrumento pedagógico para auxiliar tanto o estudante quanto o professor. Contudo, por entender que “o livro didático é limitado e condicionado por razões econômicas, ideológicas e técnicas” (BITTENCOURT, 2001, p.73), é necessário buscar outras fontes. Sendo assim, as aulas partiram do recorte temático da História da Infância. Para isso, foram realizadas análises das representações mortuárias de crianças egípcias.

Regência Na Disciplina Eletiva “História e Cinema”: O Cinema Em Alagoas

A construção da disciplina eletiva de “História e Cinema” na Escola Estadual Dr. Rodriguez de Melo, desde o princípio contou com a participação conjunta dos residentes e preceptor do Programa de Residência Pedagógica de História da UFAL. Por ser uma disciplina eletiva, onde o professor pôde ter a autonomia de planejar e desenvolver projetos próprios,

algumas metodologias foram utilizadas pelos residentes para serem trabalhadas em sala de aula, uma delas foi a utilização de filmes e fotografias, enquanto fontes históricas.

O planejamento da aula “O Cinema em Alagoas” teve o objetivo de delinear o surgimento de um conhecimento das/os estudantes tratando da História do Cinema em Alagoas no século XX. No qual se buscou por meio da história local, despertar o interesse dos discentes partindo das reflexões que os ajudaram a compreender historicamente o desenvolvimento do audiovisual nos primórdios do século XX; Primeiro longa-metragem produzido em União dos Palmares “Um Bravo do Nordeste”; primeiras produtoras de filmes a partir de 1920; Exibição do primeiro filme produzido em Maceió “Casamento É Negócio? 1933” Personalidades/Cinegrafistas que influenciaram no desenvolvimento do audiovisual no estado e a Exposição do portal “Alagoar: A Janela do audiovisual alagoano”.

O Plano de aula construído foi baseado na aula histórica, formada pela Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt, a partir das concepções da matriz da Didática da História de Rüsen (2001)⁷⁵. Segundo a autora

Um princípio metodológico fundamental é que ensinar História significa contribuir para que o aluno aprenda a narrar a história, de tal forma que, nela e com ela, pode encontrar o reconhecimento, sem o qual não gostaria de ser ou de poder ser. (SCHMIDT, 2017, p. 68-69).

Partindo desses pressupostos, a preocupação em construir um plano de aula que enfatiza a participação ativa dos estudantes e a utilização de fontes históricas, que aproximasse mais da sua realidade, foi o fundamento para a escolha de se trabalhar a História local. Segundo a autora Maria Auxiliadora:

O estudo com a história local ajuda a gerar atitudes investigativas, criadas com base no cotidiano do aluno, além de ajudá-lo a refletir acerca do sentido da realidade social. Como estratégia pedagógica as atividades com a história local ajudam o aluno na análise dos diferentes níveis da realidade: econômico, político, social e cultural (SCHMIDT, 2007, p. 139).

O plano de aula foi elaborado com conteúdo partindo da história local, podendo inserir os estudantes na comunidade da qual fazem parte, incentivando a criar historicidade e a

⁷⁵ “A matriz sugere a imprescindível relação entre a vida prática dos sujeitos – professores e alunos - e a ciência da história, quando se propõe um processo de ensino e aprendizagem, pois ela é o ponto de partida e de chegada do ensino de história, partindo das carências e interesses dos sujeitos, sempre relacionados ao mundo onde eles estão e poderão ser envolvidos. [...]” (SCHMIDT, 2017, p. 63).

identidade de cada um deles, fazendo com que a vivência pessoal e coletiva seja trabalhada com o objetivo de que possam se sentir pertencentes àquele meio.

O desenvolvimento das aulas foi dividido em três encontros sequências de 2h de aula. No 1º Encontro antes de iniciar a aula foram feitas três perguntas orais para identificar os conhecimentos prévios dos estudantes. Pois, segundo os autores Lindamir Zeglir e Maria Auxiliadora Schmidt a “categorização dos conhecimentos prévios dos alunos ou Preparação da investigação dos conhecimentos prévios, tendo por base os objetivos de ensino” (São Paulo, 2008) auxiliam os professores a problematizar as ideias iniciais para a intervenção pedagógica dentro da sala de aula. Assim foram feitas as três perguntas: vocês conhecem sobre a história do Cinema em Alagoas? Conhecem os cinemas que já existiram em Maceió? Já assistiram alguma produção cinematográfica feita em Alagoas? Partindo das respostas, a aula expositiva dialogada foi iniciada com o auxílio de um material didático - slide - feito por uma residente, contendo conteúdos históricos sobre a presença do cinema em Alagoas durante os primórdios do século XX. Dentre os temas abordados em sala de aula foi exposto a trajetória do cineasta ítalo-alagoano Guilherme Rogato, que:

Viria à capital alagoana com a finalidade de promover uma exposição fotográfica que iria ocorrer em janeiro do ano seguinte, partindo logo após da exposição que aconteceu no então Cine Floriano, em 1919. Retornou em 28 de junho deste mesmo ano, onde permaneceu por um breve período. É, no entanto, a partir de seu regresso em 1921 que o jovem – cinematographista - se estabelece na cidade. (LEITE, 2013, P.19)

A presença de Rogato em Alagoas muda os rumos do audiovisual alagoano, principalmente pela sua obra “Casamento é Negócio?” que segundo a autora Elma:

é considerado, entre os profissionais da área, como o primeiro filme alagoano. O motivo desta prerrogativa decorre do argumento de que a obra fora idealizada em parceria com diversos intelectuais de Alagoas e, também, por se tratar do primeiro filme de longa-metragem (41m:52s) com todos os sets localizados em Maceió. (LEITE, 2013, P.19)

A aula expositiva dialogada foi uma estratégia caracterizada pela exposição dos conteúdos com a participação ativa dos estudantes, sendo a residente, enquanto futura professora, a mediadora para que os alunos questionem, interpretam e discutam o objeto de estudo. Foram utilizadas algumas imagens de cines-teatros e cinemas de bairro de Maceió durante o século XX como fontes históricas, expostas para a apreciação e análise dos discentes,

uma delas que destacamos foi a imagem do cinema que era localizado no bairro onde a escola em que eles estudam está inserida.

Imagem 1 - Cine Lux em 1978, localizava-se no bairro da Ponta Grossa.



Fonte: Maceió Antiga. In: Facebook Maceió Antiga. Acesso: 02 de junho de 23

No segundo encontro foi exposto para os discentes o portal Alagoar: A Janela do audiovisual Alagoano, iniciativa independente, criada em 30 de março de 2015 pelas idealizadoras Amanda Duarte e Larissa Lisboa. O objetivo da exposição foi mostrar o quão o portal é comprometido com a preservação da memória, à difusão e à formação audiovisual alagoana. Também foi exposto o Podcast Fuxico de Cinema, realizado pelo Alagoar em parceria com a Rotina Filmes, onde o objetivo era apresentar aos alunos que o programa tem o intuito de criar memórias a partir de conversas e curiosidades sobre a cena do audiovisual brasileiro, do Nordeste e especialmente alagoano. Partindo para a segunda parte da aula foi posto em exibição os 10 primeiros minutos do filme “Casamento é Negócio?” de 1933, com a participação Oral dos estudantes na premissa do filme, lendo o longo intertítulo, após os créditos, onde os idealizadores pedem desculpas pelo amadorismo. O filme é mudo e a qualidade da exibição não estava boa, a residente levou também a primeira parte do roteiro, com a fala dos principais personagens, onde o diálogo do filme foi compartilhado entre o preceptor e a residente.

No terceiro e último encontro de regência, foram desenvolvidas as propostas de atividades idealizadas pela própria residente, o questionário reflexivo e dinâmica do QuizShow: História&Cinema. O questionário reflexivo continha três perguntas abertas com o objetivo de identificar o que os discentes compreenderam das aulas e se conseguiram desenvolver um senso crítico pelo que foi compartilhado em sala de aula: Você acha importante saber sobre a História do Cinema em Alagoas? Justifique sua resposta; O audiovisual Alagoano é valorizado?

Justifique sua resposta; você acha que através do audiovisual alagoano pode-se estudar história? Explique. Destacamos duas respostas de 3 discentes, dos segundos anos do ensino médio.

Imagem 2 - Resposta da Estudante A do questionário reflexivo

Residência Pedagógica

Universidade Federal de Alagoas - UFAL
Programa de Residência Pedagógica Subprojeto História
Escola Campo 3 - Escola Estadual Dr. Rodriguez de Melo
Prof. Preceptor José Victor César
Residente: Jinny Mikaelly Batista de Albuquerque
Disciplina Eletiva: História e Cinema

Questionário para refletir sobre os conteúdos:
1 - Você acha importante saber sobre a História do Cinema em Alagoas? Justifique sua resposta.
2 - O audiovisual Alagoano é valorizado? Justifique sua resposta.
3 - Você acha que através do audiovisual alagoano pode-se estudar história? Explique.

1 - Sim, pois o cinema faz parte da nossa vida e também traz avanços tecnológicos, acho que temos um que não está com este porque somos a geração de tecnologia.
2 - É sim, para as pessoas que conhecem e tem acessibilidade.
3 - Sim, os audiovisuais antigos que mostra a revolução do cinema e até se encontra um história.

Fonte: Programa de Residência Pedagógica de História da UFAL, 2023.

Imagem 3 - Respostas dos Estudantes B e C do questionário reflexivo

Nome
L.D

1) Sim, para ter mais profundidade sobre coisas que foram produzidas entre cinema e conhecer mais alagoas e que não é só uma cidadezinha e que ela tem muita coisa a oferecer.
2) Não, por ser uma cidade pequena as pessoas não realizam o audiovisual de Alagoas, mas isso não se aplica em tudo, alguns talentos de áudio e som não realizados.
3) Sim, por que não temos conhecimento de coisas que foram produzidas há alguns tempo atrás e que produzem por parte de uma história.

Fonte: Programa de Residência Pedagógica de História da UFAL, 2023.

Ao recolhermos e analisarmos as respostas dos estudantes conseguimos identificar a compreensão do uso do audiovisual para se aprender história e o processo de ensino-aprendizagem (entre preceptor, residentes e alunos) através da história local. Destacamos as respostas 2 e 3 acima, para exemplificar essas compreensões. Quando a estudante A, argumenta na segunda questão com a pergunta "O audiovisual Alagoano é valorizado? Justifique sua resposta", onde escreve que "É sim, para as pessoas que conhecem e tem acessibilidade", conseguimos perceber a compreensão da consciência de classe, claro que na maneira

interpretativa da estudante, onde poderá ser problematizado o acesso a essa difusão da cinematografia alagoana. Já os estudantes B e C, ao responderem a mesma pergunta, afirmam que “Não, por ser uma cidade pequena as pessoas não valorizam o audiovisual de Alagoas, mas isso não se aplica a tudo, alguns talentos de áudio e som são valorizados”. Com essa resposta, podemos pensar em uma análise comparativa das produções alagoanas com as produções feitas em São Paulo, Rio de Janeiro ou até mesmo fora do Brasil. Ou seja, análise comparativa dando ênfase nas pequenas produções alagoanas e comparando-as com as conhecidas nacionais e internacionais. Outro ponto que gostaríamos de destacar ainda nessa mesma resposta dos estudantes B e C, é a questão da não valorização não se aplicar a tudo, pois há talentos de “áudio e som”, esses áudios e sons a que eles se referem é a musicalidade alagoana, onde em alguns momentos das aulas foi abordado a questão do reconhecimento de artistas alagoanos conhecidos nacionalmente e quiçá internacionalmente, como por exemplo, Djavan, a banda de reggae Vibrações Rasta, o grupo de rap NSC, Wado, Hermeto Pascoal e Eliezer Setton.

Partindo para o último momento da aula, foi desenvolvido um QuizShow: História&Cinema, através da plataforma digital online WordWall, onde nessa ferramenta é possível desenvolver atividades personalizadas e interativas, a serem realizadas de forma síncrona e assíncrona. O quiz continha perguntas, imagens de fotografias utilizadas no slide e respostas de múltipla escolha, com apenas uma alternativa correta. O Desenvolvimento da dinâmica foi organizado da seguinte maneira: A residente expôs o Quiz através do projetor, iniciando com as perguntas e depois lendo as alternativas, após isso levantou a mão dizendo “Já” e os alunos falaram a palavra “Pirimpompom” e o primeiro que falou teve a oportunidade de responder, em seguida foi perguntado a turma se concordava com a resposta para poder haver discussões acerca dos aprendizados que tiveram durante as aulas.

Regência da disciplina de História na turma do 1ºB: Compreendendo as civilizações egípcia e grega a partir das representações mortuárias de crianças.

Para a construção do planejamento da aula a respeito da História Egípcia, foi realizada uma análise dos conteúdos programáticos do semestre, com a finalidade de agrupar temáticas comuns que propiciam uma sequência de aula coesa. Desse modo, possibilitando que os estudantes realizassem uma crítica, mediante o método comparativo.

Trata-se de iluminar um objeto ou situação a partir de outro, mais conhecido, de modo que o espírito que aprofunda esta prática comparativa dispõe-se a

fazer analogias, a identificar semelhanças e diferenças entre duas realidades, a perceber variações de um mesmo modelo. (BARROS, 2023, p.10)⁷⁶

Visto a necessidade de seguir o conteúdo programático na sequência comumente utilizada no estudo da História Antiga, a primeira parte da regência foi utilizada para explicar que essa História é apenas uma das muitas perspectivas do período entre 3.500 a.C e 476 d.C. Desse modo, esclarecendo para os estudantes que “a História Antiga nos ocidentaliza. Colocamo-nos numa linha do tempo, nos posiciona na História mundial como herdeiros do Oriente Próximo, da Grécia e de Roma.” (GUARINELLO, 2013, p.13).⁷⁷ Por conta disso, houve a escolha de introduzir os estudos da Antiguidade discorrendo sobre a civilização egípcia, partindo dos conhecimentos dos próprios estudantes. O diálogo com os estudantes é importantíssimo para realizar um diagnóstico da turma, dos seus saberes e dificuldades. Desse modo, baseando-se nos princípios da Educação Histórica, foi produzido um quiz na plataforma *WordWall*.

Imagens 4 e 5 - QUIZ diagnóstico.



Fonte: Programa de Residência Pedagógica de História da UFAL, 2023.

Além de servir como uma bússola na construção das aulas, o diagnóstico de conhecimentos prévios possibilita a participação ativa dos estudantes. Desse modo, o professor assume o papel de mediador e o estudante passa a ser o protagonista na construção do conhecimento histórico. Observando os escritos de Maria Auxiliadora Schmidt, especificamente o texto “Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI”, é possível compreender a importância de o historiador reger a aula de uma forma que

⁷⁶ BARROS, J. D. (2023). História Comparada: da contribuição de Marc Bloch à constituição de um moderno campo historiográfico. *Revista História Social*, (13), p.10. <https://doi.org/10.53000/hs.vi13.207>

⁷⁷ GUARINELLO, Norberto Luiz. *História Antiga*. 7º ed. - São Paulo: Editora Contexto, 2013, p.13.

gere transformação, abandonando as abordagens centradas em si. Por conta disso, o questionário foi confeccionado em uma plataforma de jogos educativos, com o intuito de adicionar um elemento lúdico, que garantisse a participação dos estudantes.

Após o diagnóstico, o plano da aula sobre o Egito foi construído considerando os outros conteúdos que seriam abordados ao término desse primeiro. Sabendo que a próxima civilização seria a grega, realizou-se uma pesquisa de pontos divergentes entre as duas civilizações. Mediante a investigação, foi selecionado o recorte temático das crianças e adolescentes, como tentativa de aproximar os estudantes (entre 14 e 16 anos). Dessa forma, o objetivo dos três encontros de regência a respeito do Egito e dos dois da Grécia, visava propiciar que os estudantes comparecem a forma como as crianças e adolescentes eram tratados nas duas civilizações e entendessem os reflexos desses modelos de criação nas áreas econômicas, políticas e sociais dessas civilizações. Para isso, seguindo a perspectiva da Educação Histórica, a metodologia pautou-se na análise de fontes históricas.

Mais do que objetos ilustrativos, as fontes são trabalhadas no sentido de desenvolver habilidades de observação, problematização, análise, comparação, formulação de hipóteses, crítica, produção de sínteses, reconhecimento de diferenças e semelhanças, enfim, capacidades que favorecem a construção do conhecimento histórico numa perspectiva autônoma. (CAIMI, 2008. p 141)⁷⁸

Os estudos organizados na semana de egiptologia de 2019 do Museu Nacional serviu como principal referencial teórico para a construção do plano de aula. O texto “A criança nas representações mortuárias privadas do Egito Antigo”⁷⁹ de autoria de Gisela Chapot guiou toda a sistematização das análises de imagens utilizadas nas aulas. Em contrapartida, os apontamentos feitos por Pedro Paulo Funari em seu livro “Grécia e Roma”⁸⁰ possibilitaram a realização do estudo comparativo. Desse modo, houve o cruzamento das fontes das representações mortuárias do Egito com os escritos de Plutarco⁸¹ a respeito da educação na Grécia Antiga.

A valorização das crianças e adolescentes foi exemplificada em sala com as representações mortuárias que expõem esse grupo como participante das atividades realizadas

⁷⁸ CAIMI, Flávia Eloisa. **Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar?** Anos 90, v. 15, n. 28, 2008

⁷⁹ CHAPOT, Gisela. **A criança nas representações mortuárias privadas do Egito Antigo.** SEMNA, Estudos de Egiptologia -VI. Klíne. Rio de Janeiro, 2019.

⁸⁰ FUNARI, Pedro Paulo. **Grécia e Roma.** São Paulo: Ed. Contexto, 2018.

⁸¹ PINSKY, Jaime. **A vida de Licurgo.** 100 textos de História Antiga, São Paulo: Contexto, 1988, p.109.

pelos adultos. “Apesar da aparente dependência dos pais nas cenas, os filhos cumpriam papéis ativos e decisivos no contexto familiar contribuindo assim para manutenção da ordem e perpetuação da linhagem familiar”. (CHAPOT, 2009, p.58). Referente à Grécia, o tratamento dado às crianças não era pautado na proteção, justamente pelo contexto de exaustiva preparação para a guerra.

Conforme o costume espartano, o pai levava o recém-nascido para ser avaliado pelos anciãos. Se a criança fosse considerada forte e saudável, ao pai era permitido que a criasse, caso contrário, o bebê era jogado de um despenhadeiro. (FUNARI, 2018. p.24)

Imagem 6 - Representação da criança no Egito Antigo



Fonte: Davis, Norman de Garis (1917). The Tomb of Nakht at Thebes, New York.⁸²

Imagem 7- Educação espartana na Grécia Antiga: foco no militarismo.



Fonte: Jean-Jacques-François Le Barbier, 1805.⁸³

Considerações Finais

As experiências relatadas neste artigo são resultados propiciados pelo Programa de Residência Pedagógica de História da UFAL 2022/2024. Visto a divisão do período de programa em ciclos formadores, houve a construção de uma base teórica fundamentada na Educação Histórica. Desse modo, o primeiro ciclo foi decisivo para a socialização de metodologias e fontes diversificadas. A partir dessas discussões, o segundo ciclo constitui-se

⁸² Publications Of The Metropolitan Museum Of Artes, plate XXIV.

⁸³ Disponível em: [Uma mulher espartana dando um escudo a seu filho, por Jean-Jacques-François Le Barbier, 1805, óleo sobre painel - Museu de Arte de Portland - Portland, Oregon - DSC09070 - Categoria:Uma mulher espartana dando um escudo para seu filho por Jean-Jacques-François Le Barbier - Wikimedia Commons](#)

da aplicação laboratorial dos conceitos e abordagens. Apesar das diferenças entre as turmas da disciplina eletiva “História e Cinema” e a obrigatória de História do 1ºB, os planejamentos convergem no objetivo de construir aulas a partir dos conhecimentos prévios dos estudantes com intervenções pedagógicas que protagonizam os discentes. “É necessário, ainda, que a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas favoreça o protagonismo juvenil investindo para que os estudantes sejam capazes de mobilizar diferentes linguagens” (Brasil, 2017, p. 562).

Referências:

BARROS, José D’Assunção. História Comparada: da contribuição de Marc Bloch à constituição de um moderno campo historiográfico. **Revista História Social**, (13), 2022. p 7–21. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.

BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. Contexto. São Paulo, 2001.

CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de história?. **História & Ensino**, 21(2), 2015. p. 105–124

CAIMI, Flávia Eloisa. **Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar?**. Anos 90, v. 15, n. 28, 2008

CHAPOT, Gisela. **A criança nas representações mortuárias privadas do Egito Antigo**. SEMNA, Estudos de Egiptologia -VI. Klíne. Rio de Janeiro, 2019.

FERNANDES, Lindamir Zeglin; SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **A Reconstrução de aulas de História na perspectiva da Educação Histórica: da aula oficina à unidade temática investigativa**. Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História: Metodologias e Novos Horizontes. São Paulo: FEUSP-Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008.

FUNARI, Pedro Paulo. **Grécia e Roma**. São Paulo: Ed. Contexto, 2018.

LEITE, Elma Albuquerque. **Cinematografia da cidade: arqueologia das imagens do cineasta ítalo-alagoano Guilherme Rogato**. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo: Dinâmicas do Espaço Habitado) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Maceió, 2013.

RÜSEN, Jorn. **Razão Histórica**: Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UNB, 2001.

SCHMIDT, M. A. Literacia histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. **História & Ensino**, 15, 2009. p. 9–21.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A Formação da Consciência Histórica de Alunos e Professores e o Cotidiano em Aulas de História. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. O ensino de História Local e os desafios da formação de consciência histórica. In: MONTEIRO, Ana Maria. Et all (org.) **Ensino de História**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: MauadX: Faperj, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. “Jorn Rusen e Sua Contribuição Para a Didática da História”. **Intelligere, Revista de História Intelectual**, vol. 3, no2, p. 60-76. 2017.

As possibilidades e abordagens da disciplina de História em Território e Identidades

Vanieire dos Santos Oliveira Ramos⁸⁴

Elaine Menezes Araújo⁸⁵

Maria Laura Rosas Soares Silva⁸⁶

Resumo: O presente trabalho de pesquisa tem por objetivo apresentar as possibilidades da abordagem do Ensino de História na disciplina de Territórios e Identidades, a partir da experiência do Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal de Alagoas, desenvolvido na Escola Estadual Professor Edmilson de Vasconcelos Pontes. Essa concepção parte do entendimento de uma compreensão acerca de determinados temas das dinâmicas territoriais e de identidades que estão presentes nos contextos sociais dos discentes, que permite entender as raízes históricas das sociedades e a valorização da diversidade cultural.

Palavras-Chave: Ensino de História, Território e Identidades, Diversidade Cultural.

Introdução

Este artigo aborda como o componente curricular de Territórios e Identidades, possibilita ao professor de História a abordagem de conteúdos e conceitos que fazem parte do conteúdo programático da disciplina de História, permitindo ao docente trabalhar e ampliar a discussão sobre temáticas que permeiam a análise das dinâmicas territoriais e espaciais em contextos sociais, culturais e históricos distintos. As reflexões aqui expostas foram obtidas a partir da experiência do Programa de Residência Pedagógica do curso de História da Universidade Federal de Alagoas, especialmente na observação e análise da disciplina de Territórios e Identidades, presente no Programa Alagoano de Ensino Integral. A pesquisa ainda em andamento foi conduzida por meio das aulas de regência em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, na Escola Estadual Professor Edmilson de Vasconcelos Pontes.

Na vivência do Programa de Residência Pedagógica, buscamos desenvolver a experiência pedagógica do plano de desenvolvimento da disciplina por parte da professora

⁸⁴ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em História e professora da Secretaria do Estado de Educação do Estado de Alagoas, bolsista do Programa de Residência Pedagógica da Capes.

⁸⁵ Graduanda em História pela Universidade Federal de Alagoas e bolsista no Programa de Residência Pedagógica.

⁸⁶ Graduanda em História pela Universidade Federal de Alagoas e bolsista no Programa de Residência Pedagógica.

preceptora e da condução das aulas realizadas pelas residentes através da perspectiva dos conceitos da Educação Histórica e das matrizes da Didática da História, Pensamento Histórico e Consciência Histórica formulados por Jörn Rüsen. Nesse sentido, entendemos que os fundamentos teóricos da ciência da História devem transformar os saberes apreendidos, constituindo-os em práticas concretas.

Assim sendo, entendemos a Educação Histórica como catalisadora da aprendizagem, o que ao mesmo tempo pressupõe também estabelecer que a Aprendizagem Histórica é um processo que busca fundamentar uma forma de aprendizagem que ultrapasse a noção de simplesmente repassar conteúdos sobre o passado, e determina em proporcionar mudanças estruturais em que se correlacione a experiência da realidade vivida pelo sujeito interpretadas a partir de perspectivas históricas como elemento de formação das identidades e de como o conhecimento da realidade passada constitui o processo de formação social dos alunos, delineando a ideia de consciência moral, ao mesmo tempo, em que contribui para o discernimento dos valores nas relações sociais.

Portanto, as aulas são conduzidas com o objetivo desenvolver a consciência histórica dos alunos, levando-os a reflexão, compreensão e interpretação para a vida prática, orientando a entender a realidade em situações reais da vida presente. Dessa forma, pretende-se ter em vista a partir das aulas do componente curricular de Territórios e Identidades proporcionar aos estudantes uma compreensão abrangente das interações entre os territórios, culturas e identidades, explorando como esses elementos influenciam e são influenciados pela sociedade, ao mesmo tempo em que busca compreender reconhecer a importância dos territórios na construção da identidade pessoal e coletiva, analisando as influências históricas, culturais e políticas na formação de territórios e identidades, para dessa forma desenvolver a capacidade de respeitar e valorizar a diversidade cultural e étnica.

Territórios e Identidades na perspectiva do Programa Alagoano de Ensino Integral

Nos últimos anos acompanhamos a ampliação das escolas de tempo integral nos estados do Brasil, sobretudo no segmento do Ensino Médio. Na rede estadual de Alagoas, este projeto foi implantado em 2015, através do Decreto Estadual no 40.207, de 20 de abril de 2015, inicialmente atendendo às escolas de Ensino Médio, tendo como objetivo ampliar suas possibilidades de aprendizagem assegurando o desenvolvimento integral dos estudantes, por meio de atividades curriculares organizadas nos seguintes macrocampos: Aprofundamento da

Aprendizagem e Estudos Orientados, Experimentação e Iniciação Científica; Artes e Mediações Culturais; Esporte e Lazer; Cultura Digital e Inovação; Cultura Empreendedora e Inovação; Educação em Direitos Humanos; Promoção da Saúde; Mundo do Trabalho, Juventude e Projeto de Vida; e Educação Ambiental.

Contudo, o projeto de escola de tempo integral também acabou sendo estendido às séries finais do Ensino Fundamental, onde foi estipulado o aumento da carga horária e também o surgimento de disciplinas de Oferta Eletiva, Estudos Orientados, Projeto Integrador e o componente curricular de Territórios e Identidades, específico do pALei. O documento de orientação da escola pALei estabelece que os professores lotados na ministração da disciplina devem elaborar o “Plano de Trabalho agregando os saberes dos componentes de História e Geografia numa perspectiva interdisciplinar com atividades integradoras dos conhecimentos e saberes sobre os territórios e as identidades” (PALEI, 19).

A ideia norteadora por trás do componente curricular é a de estabelecer natureza investigadora, proporcionando o conhecimento do território alagoano, e aproximando os estudantes de experiências que envolvem aspectos políticos, históricos, culturais e filosóficos, que favoreçam a problematização e o reconhecimento das diferentes identidades, ao mesmo tempo que possibilita o reconhecimento e o respeito à diversidade. Contudo, é preciso destacar que as orientações sobre a disciplina são vagas no documento de orientação. Portanto, não existe um conteúdo programático, sendo solicitado ao professor no início do ano a elaboração do plano de ensino anual, com as temáticas a serem abordadas.

Diante do exposto, vale destacar que o plano de desenvolvimento da disciplina foi pensado de forma a entender que Territórios e Identidades são conceitos interligados construídos historicamente, que atuam como agentes de aglutinação, proporcionando a coesão de princípios e servindo de convergência de dinâmicas sociais, culturais e econômicas. Logo, entende-se que o território emerge a partir das relações sociais onde se expressa identidades individuais e coletivas, na qual os indivíduos se relacionam com suas origens, com as formas de ocupação do espaço, modos de produção, empreendendo a diversidade das manifestações culturais, que os caracterizam, além de reforçar os laços de pertencimento, determinando a identidade cultural. Desse modo, concordamos com Jaime Urrutia, ao determinar que “o território é a base primeira de qualquer identidade cultural. A partir dele constroem-se referentes simbólicos e relatos históricos que permitem a um grupo humano compartilhar as mesmas tradições e expressões culturais” (URRUTIA, 2009, p. 9).

Por conseguinte, o planejamento da disciplina voltada em específico para a turma do nono ano I01 e I02, foi pensado em entender as relações sociais que surgem no território, relações onde o poder ergue-se nas diferentes formas de ocupação dos espaços a nível local e regional. Para isso a disciplina foi dividida em unidades por bimestre, no qual foi estabelecido como conteúdo programático o que está posto abaixo:

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DA DISCIPLINA DE TERRITÓRIOS E IDENTIDADES			
1º BIMESTRE	2º BIMESTRE	3º BIMESTRE	4º BIMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> ● Cultura Erudita e Cultura Popular; ● Indústria Cultural; ● Meios de Comunicação de Massa – Instrumentos de Poder; ● Sociedade do Espetáculo. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Etnocentrismo; ● Relativismo Cultural; ● Assimilação X aculturação; ● Diversidade Cultura; ● Alteridade. 	<ul style="list-style-type: none"> ● História de Alagoas: território e formação social. ● Alagoas: Conflito e Resistência; ● Alagoneidade: rios, lagoas e mares. ● A emancipação política de Alagoas. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Aspectos econômicos de Alagoas; ● Festas, artesanato e culinária alagoana; ● Alagoas: desafios contemporâneos.

Como pode-se perceber, o componente curricular foi pensado em pontuar conceitos que envolvem o conteúdo programático do nono segundo a Base Nacional Comum Curricular, tendo em vista que no nono ano do Ensino Fundamental as temáticas envolvem temas mais contemporâneos, ligados especialmente aos aspectos que envolvem a globalização. Já no segundo bimestre, o planejamento foi elaborado pensando nos aspectos que envolvem o território alagoano de forma a inserir os conceitos trabalhados no início do ano. Por esse

caminho, pretende-se que a partir dos conceitos abordados, os discentes compreendam a realidade em que vivem, especialmente no que diz respeito a questões que envolvem a desigualdade social, preconceito e diversas violências, produtos de processos históricos, conforme apontaremos no tópico a seguir.

As possibilidades da abordagem dos processos históricos no componente curricular de Territórios e Identidades.

Os conceitos que foram amplamente utilizados e estudados para a preparação das aulas foram os da Educação Histórica, que centra suas análises a partir dos processos de aprendizagem histórica no ambiente escolar. (GERMINARI; URBAN, 2020). A escolha dessa metodologia se deu baseado no Programa de Residência Pedagógica de História, que utiliza em sua preparação teórico-metodológico os artigos de Jörn Rusen e Maria Auxiliadora Schmidt, além é claro da eventual aproximação da temática.

Dessa forma, foi largamente empregado o conceito de Didática da História, que nesse caso representa uma metodologia específica para a disciplina de História e, assim sendo, a aprendizagem passa a ser o elemento principal de reflexão (RÜSEN, 2006). A Didática da História se torna importante para esse processo, pois por mais que a disciplina em questão não seja História, ela serve para nortear o desenvolvimento dos conteúdos de Territórios e Identidades.

Outro elemento importante para essa construção é o de Aprendizagem Histórica que de acordo com Jörn Rusen “pode se explicar como um processo de mudança estrutural na consciência histórica.” além de ser “Visto como um processo pelo qual as competências são adquiridas progressivamente [...]” (RÜSEN, 2010).

Portanto, a Didática da História e a Aprendizagem Histórica nortearam o planejamento das aulas, sobretudo os objetivos que deveriam ser alcançados durante o desenvolvimento do conteúdo. Ademais, a concepção de Consciência Histórica também esteve presente durante as aulas, essencialmente na elaboração das atividades de conhecimentos prévios e nas atividades avaliativas.

Portanto, fundamentado nessas concepções, iniciamos o planejamento das aulas, utilizando o Plano de Aula Histórico como base principal para a estruturação do conteúdo.

Plano de Aula Histórico

A partir disso, para o planejamento das aulas da disciplina, foi utilizado o modelo de Plano de Aula Histórico, que possui como diferencial o uso de fontes históricas, atividades de conhecimentos prévios e conceitos epistemológicos. Assim sendo, em todas as aulas buscamos desenvolver conceitos de segunda ordem (LEE, 2005), como por exemplo Narrativas Históricas, Evidências, Causas e Mudanças, entre outros. Além disso, buscamos inserir diferentes tipos de fontes históricas, como fontes documentais, mapas e representações pictóricas. O principal motivo de utilização de fontes históricas em aula é de aproximar os alunos do que seria o ofício de um historiador, além da compreensão de que a História não foi um elemento dado, mas sim fruto de diversas pesquisas.

Já a atividade de conhecimentos prévios tem por objetivo entender os conhecimentos que os alunos possuem sobre o tema da aula. O ideal é sempre realizar essas perguntas em formato escrito e coletar as respostas dos alunos, afinal a Educação Histórica também se trata de um elemento investigativo. Porém, devido ao tempo de aula (1h/aula por semana), optamos por fazer as perguntas de maneira oral, e a partir das respostas dos alunos introduzir o tema proposto para a aula.

Com isso posto, o planejamento das aulas se deu a partir desses elementos descritos e a partir disso, desenvolvemos os conteúdos propostos pela disciplina. Em seguida, iremos apresentar dois exemplos de conteúdos que foram lecionados a partir das perspectivas históricas.

Aula de Diversidade Cultural e Alteridade

A aula em questão, por estar mais próxima de conceitos sociológicos e antropológicos, se tornou mais custosa de planejar e desenvolver com a turma. Iniciamos então com as perguntas de conhecimentos prévios: “Você já ouviu falar em Diversidade Cultural?” foi a primeira pergunta feita. Para aqueles que não sabiam ou que não conseguiam responder, tentávamos estimular associando o significado das palavras “O que é diverso?” ou “Podemos entender como várias culturas?”. E em seguida, questionamos se eles sabiam o que era Alteridade, e como esperado, os estudantes da turma não sabiam dizer qual era o seu significado.

A partir das perguntas de conhecimentos prévios, entramos no conteúdo programado para a aula. Apresentamos os conceitos de ambos e estimulamos os alunos a participarem durante a explicação. Buscamos desenvolver o tema a partir de uma pluralidade de colonização no Brasil e a ligação disso com a nossa diversidade de culturas.

As fontes utilizadas foram de recorte de jornais. O primeiro recorte apresentado foi do jornal “O Orbe” (AL), edição 27 do ano de 1879, e este falava sobre o “índio” e sua adoração ao sol, demonstrando inferioridade em relação às comunidades tradicionais. Ao lado desse recorte, colocamos uma matéria da CNN Brasil de 26 de julho de 2023 em que o Brasil registrou 180 mortes de indígenas em 2022. O principal objetivo em mostrar essas fontes era fomentar um debate entre os alunos e demonstrar uma consequência de fatos: é a partir da construção dessa ideia de que os indígenas possuíam uma cultura inferior em séculos anteriores, que atualmente permanecem sofrendo diversos preconceitos culturais e religiosos.

Com isso em mente, buscamos interligar diversos hábitos presentes em nossa cultura que são de origem indígena e africana, além de demonstrar a importância que é termos essa diversidade presente em nosso território. Ao socializar com os alunos, procuramos tirar as principais dúvidas que surgiram sobre o assunto, além de compreender até onde eles absorveram o tema explanado.

A experiência de abordar um tema de Diversidade Cultural e Alteridade a partir de uma perspectiva histórica foi extremamente proveitosa na turma. Dentro dessa perspectiva foi possível realizar diversas explicações sobre a origem dessa diversidade e problematizar com os alunos as causas dos preconceitos ainda existentes. A participação deles durante a aula também foi essencial para o desenvolvimento do conteúdo proposto.

Aula de História de Alagoas - território e formação social

Tal aula foi a primeira de uma série que visa abordar especificamente aspectos da História de Alagoas, estado em questão e berço da maioria dos membros que compõem a Escola. Este tema foi o pontapé inicial para que os estudantes entendessem como surgiu o estado.

Dessa forma, iniciamos com algumas perguntas de conhecimentos prévios que buscavam investigar se a turma possuía algum conhecimento sobre essa parte da história: “Vocês reconhecem como se divide o território alagoano?”, “Para vocês, Alagoas possui uma boa disposição territorial?”, “Vocês sabem qual a origem do estado de Alagoas?”, “Qual ligação

vocês conseguem fazer entre a história de Alagoas e a história colonial do Brasil?”. A devolutiva de tais questões mostrou, majoritariamente, a falta de um conhecimento sobre a história alagoana.

Visto isso, a ministração se iniciou com o intuito de responder as perguntas realizadas no começo. A aula foi realizada com o auxílio de diversas fontes, principalmente imagens de mapas contemporâneos das épocas retratadas, trazidos em uma apresentação de slides.

Primeiramente foi deixado claro que a maior parte do passado colonial de Alagoas se liga ao que hoje conhecemos como o estado de Pernambuco, os dois territórios eram apenas um desde a época das Capitânicas Hereditárias e apenas se separaram a partir da Revolução Pernambucana de 1817. Um dos mapas trazidos, por exemplo, tratava da Capitania de Pernambuco e mostrava uma representação do Quilombo dos Palmares, presente na história entre os séculos XVI e XVII e localizado em uma região que atualmente pertence a Alagoas.

Também foram trazidos comparativos entre dados antigos e atuais do estado, para que os estudantes pudessem ter dimensão das mudanças e permanências ocorridas na história. Esta prática é uma grande aliada no processo de formação de uma consciência histórica. Assim, além dos mapas antigos também foram expostos mapas atuais para que os estudantes pudessem apontar diferenças e traçar comparativos.

Começar a abordar a formação social do estado foi interessante, pudemos contar mais com a presença dos discentes nos debates. Foi citada a presença indígena, europeia e africana na constituição popular alagoana e como estas se consolidaram, bem como suas influências notáveis e importantes até os dias atuais.

Ao falar sobre este tópico, cabe pontuar um desafio vivido durante a ministração. Quando abordamos a presença de africanos escravizados, mostrou-se necessário também comentar sobre o envolvimento do estado com o tráfico negreiro. Nesse contexto, tivemos o desprazer de escutar uma piada racista feita por um dos estudantes da turma e direcionada a um colega negro, o associando ao triste período brasileiro marcado pela presença da escravidão. Apesar do desconforto causado, o acontecimento acarretou um debate que trouxe uma lição de grande importância para os que estavam presentes, lembrando que racismo é um crime sério e que questões dessa forma não devem ser consideradas como simples brincadeiras.

O exemplo não é dos melhores, mas é em um momento dificultoso como este que podemos auxiliar ainda mais no desenvolvimento de uma consciência histórica crítico-genética

(Rüsen, 2010) na vida desses estudantes. Que assim também possam, segundo Freire (1996), vivenciar uma superação da ingenuidade pela criticidade. Esta aula acabou servindo como uma avaliação diagnóstica da turma, e desde então estamos ainda mais atentas para a necessidade de pontuar temas que busquem gerar reflexões e quebrar preconceitos existentes, a fim de extingui-los totalmente e fazer prevalecer o respeito sempre.

No geral, pode-se dizer que a aula em questão foi proveitosa e que seus objetivos foram alcançados. Elencamos tópicos importantes para o início de um enfoque na história de Alagoas e, apesar do percalço surgido pelo caminho, conseguimos deixar lições importantes para tais estudantes.

Considerações Finais

As considerações aqui expostas em volta do nosso trabalho dentro do Programa de Residência Pedagógica, permite concluir que o ensino da disciplina Territórios e Identidades pode por vezes se mostrar desafiador, visto que muitas vezes necessitamos sair um pouco do campo específico da História, disciplina a qual estamos envolvidas. Não apenas isso, mas o cotidiano de uma escola de Ensino Integral é árduo, sendo vários os momentos que temos que lidar com estudantes cansados e sem foco nos ensinamentos da sala de aula. Apesar disso, as vivências que estamos tendo contribuem para muitos aprendizados.

O trabalho com foco na abordagem da Educação Histórica e seus teóricos vêm sendo um aliado em nosso processo de avanço como docentes de História. Sempre atentas aos conhecimentos prévios dos estudantes, buscamos uma abordagem que possa identificar as subjetividades de cada um e a partir disso contemplá-los da melhor maneira possível, para que assim todos possam evoluir em conjunto. Na disciplina em questão por meio deste artigo a Educação Histórica também se encaixa muito bem, visto que o trabalho com a consciência histórica dos discentes promove um grande reconhecimento de suas identidades e territórios.

Dessa forma, as análises das atividades do Programa de Residência Pedagógica desenvolvido na escola levaram à conclusão de como os alunos conseguem se apropriar das informações que obtém em sala de aula, ao mesmo tempo em que conseguem fazer conexões com suas vivências fora da escola, seja através da percepção das experiências vividas, seja por meio do que conseguem ter acesso através da mídia digitais. O momento da socialização dos conhecimentos prévios pelos mesmos foi importante por perceber que é possível através da Educação histórica, criar métodos que garantam a participação efetiva dos alunos de forma a

construir uma consciência crítica para transformação da sociedade, valorizando os processos mentais e as habilidades cognitivas do educando.

Logo, acreditamos que o componente curricular de Territórios e Identidades abordado à luz de temáticas que envolve o ensino de História, incide em uma proposta de ensino e aprendizagem que pode promover uma didática humanista da história, contribuindo para que o aluno estabeleça o seu papel social dentro da sociedade, por meio do reconhecimento da diversidade, da constituição de valores sociais e morais e o desenvolvimento pessoal do discente capaz de interagir no mundo, reconhecendo as diferenças e atuante diante das situações que se colocam em seu cotidiano de maneira crítica e reflexiva através da compreensão de que os Territórios e as Identidades são fruto de contextos específicos em seu desenvolvimento ao longo do tempo e do espaço.

Referências bibliográficas

Governo do Estado de Alagoas. Supervisão de Ensino Médio Superintendência de Políticas Educacionais. **Documento Orientador do Programa Alagoano de Ensino Integral** - Versão. 2019 / SUPED. AL. – Maceió: AL, 2019.

Governo do Estado de Alagoas. Supervisão de Ensino Médio Superintendência de Políticas Educacionais. **Referencial Curricular de Alagoas. Ensino Fundamental Anos Finais** - Versão 2019 / SUPED. AL. – Maceió: AL, 2019.

IBGE. **Alagoas** – História e Fotos. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/historico>>. Acesso em: 29 de jun. 2023.

BACELAR, Jonildo. História de Alagoas. Guia Geográfico Alagoas. Disponível em: <<https://www.brasil-turismo.com/alagoas/historia.htm>>. Acesso em: 29 de jun. 2023.

BAUMGARTEN, L. CONSCIÊNCIA HISTÓRICA; reflexões acerca das percepções dos (as) estudantes sobre a História e as suas relações com a vida prática. In: Antonio Alves Bezerra e Wellington da Silva Medeiros. (Org.). **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E COMBATES PELO ENSINO DE HISTÓRIA**. 1ª ed. Curitiba: Editora CRV, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRONZE, Giovanna. Brasil registrou 180 mortes de indígenas no ano de 2022, CNN, 2023. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/brasil-registrou-180-mortes-de-indigenas-em-2022/>>. Acesso em: 24 de jul. de 2023.

COSTA, Craveiro. **História das Alagoas**. 2ª ed. Maceió: Sergasa, 1983.

COSTA, João Craveiro. **Instrução pública e instituições culturais de Alagoas**. Monografia Escrita por Solicitação do Ministério da Educação e Saúde Pública. Imprensa Oficial: Maceió, 1931.

COSTA, João Craveiro. Alma das Alagoas. **Revista de Ensino**, Alagoas, nº 6, nov. - dez., 1927.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEE, Peter. **Putting principles into practice: understanding history**. In: BRANSFORD, J. D.; DONOVAN, M. S. (Eds.). How students learn: history, math and science in the classroom. Washington, DC: National Academy Press, 2005.

MARQUES, Mayanna. **Diversidade Cultural**. Educa Mais Brasil, 2020. Disponível em: <<https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/antropologia/diversidade-cultural>>. Acesso em: 28 de jun. 2023.

PERAFÁN, Mireya e. Valencia; OLIVEIRA, Humberto. **Território e Identidade**. Coleção Política de Gestão Culturais. Secretaria de Cultura da Bahia.

PONTES, Marcio Miranda. **Cultura musical no Brasil**. SABRA: Sociedade Artística Brasileira, 2020. Disponível em: <<https://www.sabra.org.br/site/cultura-musical-brasil/>>. Acesso em: 28 de jun. 2023.

RÜSEN, J. **O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral**. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.) Jörn Rüsen e o ensino de História. Editora UFPR, 2010.

RUSEN, Jörn. **Didática da História: passado, presente e perspectivas**. Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.- dez. 2006.

UNESCO. **Diversidade Cultural no Brasil**. Disponível em: <<https://www.unesco.org/pt/fieldoffice/brasil/expertise/cultural-diversity>>. Acesso em: 28 de jun. 2023.

URRUTIA, Jaime. Território Identidade e Mercado. In: RANABOLDO, C. e SCHEJTMAN, A. **El valor del patrimonio cultural**: territorios rurales, experiencias y proyecciones latinoamericanas. Lima: IEP, RIMISP, 2009.

SANTOS, Beatriz Dutra; ZAMBERLAN, Carlos Otávio. **Educação, Cultura E A Construção De Uma Identidade Territorial**. Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional G&DR. V. 15, N. 6, Edição Especial, P. 251-263, nov/2019. Taubaté, São Paulo.

Experiências no subprojeto Prp História Ufal 2022-2024: o desenvolvimento das identidades individuais e coletivas no ambiente escolar

Vitória Silva⁸⁷

Luciana Santos De Oliveira⁸⁸

Resumo: Este artigo insere-se nas investigações conduzidas com bases nas experiências adquiridas no PRP (PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA) do departamento de História da UFAL, desenvolvido na Escola Estadual Professor Edmilson de Vasconcelos Pontes, em uma turma do 6º Ano do Ensino Fundamental, especialmente na disciplina de Projeto integrador, cuja temática intitulada é Direitos Humanos e Mediação de Conflitos. À priori, o objetivo principal encontra-se em investigar a partir da pesquisa qualitativa a formação das identidades dentro do espaço escolar mediante as análises obtidas durante as regências no Projeto Integrador.

Palavras-chave: Ensino de História; Residência Pedagógica; Identidades.

Introdução

O presente artigo apresenta os resultados de um estudo sobre o desenvolvimento das identidades individuais e coletivas no ambiente escolar. O estudo foi realizado por meio das experiências no Programa de Residência Pedagógica - subprojeto de História, das nossas reflexões e da pesquisa qualitativa realizada na turma do sexto ano B da Escola Estadual Professor Edmilson Vasconcelos Pontes.

Através das observações e das experiências com a turma do sexto ano B, da disciplina Projeto Integrador cujo tema é: Direitos Humanos e Mediação de Conflitos, desenvolvemos muito interesse pelo tema da identidade individual e coletiva no ambiente escolar, em função dos problemas cotidianos presentes no ambiente escolar e da observação do processo de transição que os alunos da turma vivenciam em muitos aspectos, tais como: Transição do ensino fundamental I para o ensino fundamental II; Mudança para uma escola com modalidade de ensino em tempo integral; Transição da pré-adolescência para a adolescência (tendo em vista

⁸⁷ Graduanda em História pela Universidade Estadual de Alagoas, bolsista do programa de residência pedagógica (Capes). E-mail: vitoria.silvaa194@gmail.com

⁸⁸ Graduanda em História pela Universidade Estadual de Alagoas, bolsista do programa de residência pedagógica (Capes). E-mail: luciannasantos345@hotmail.com

que os alunos têm entre onze e treze anos); Ademais, alunos convivem uns com os outros durante muitas horas no ambiente escolar e no trajeto (de casa para a escola e da escola para casa). Além disso, percebemos que a exaustão dos alunos, a falta de estrutura para acomodá-los durante tantas horas na escola, entre outros fatores, refletem negativamente em seu comportamento e, muitas vezes, geram conflitos nas relações interpessoais dos alunos e no ambiente escolar.

Portanto, vimos a necessidade da pesquisa desta temática para entender como ocorre o desenvolvimento das identidades no ambiente escolar, pois nos deparamos com aspectos complexos e individuais da formação de identidade dos alunos, de suas experiências pessoais e coletivas e de conflitos em suas relações interpessoais no âmbito escolar. Portanto, consideramos o tema pertinente e necessário para contribuir com a formação desses alunos e com um ambiente escolar acolhedor, seguro e inclusivo.

A abordagem metodológica escolhida foi a pesquisa qualitativa com a temática da formação de identidade no ambiente escolar, através deste método de pesquisa, fundamentamos nosso material que consiste em três aulas aplicadas na turma, nas quais, conforme o método exige, delimitamos o foco da investigação, coletamos os dados e efetuamos a análise sistemática dos dados.

Para a realização da pesquisa, aplicamos três aulas. Nos dedicamos primeiramente a compreender e discutir com os alunos o conceito de Identidade e o processo de desenvolvimento das Identidades individuais e coletivas no ambiente escolar, que ocorre, sobretudo, por meio das interações e trocas entre eles, além disso, aplicamos um formulário de coleta de dados, a fim de identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o que é Identidade. Na aula seguinte, realizamos com os alunos uma oficina de cartazes sobre temas pertinentes à formação da identidade no ambiente escolar, com o objetivo de trabalhar temáticas como: bullying, intolerância religiosa, racismo e diversidade no ambiente escolar com o objetivo de promover a reflexão e conscientização entre os alunos e a comunidade escolar. Por fim, na terceira aula, abordamos o tema mediação de conflitos no ambiente escolar, com o propósito de auxiliar os alunos na resolução pacífica de conflitos e mostrar de que modo eles podem utilizá-los como oportunidade de aprendizagem, além disso, essa aula rendeu excelentes falas sobre boa convivência, orientações para uma cultura de paz, incentivo à solidariedade, ao respeito e à empatia pelo próximo.

Desse modo, após o processo de análise sistemática dos dados, apresentaremos aqui os

resultados deste estudo e das experiências vivenciadas com a turma do sexto ano B, da Escola Estadual Professor Edmilson Vasconcelos Pontes.

O desenvolvimento das identidades individuais e coletivas:

1. O desenvolvimento das identidades individuais e coletivas – uma relação de troca em Ciampa:

O conceito de identidade é comumente entendido como um conjunto de características que possibilitam a identificação de uma pessoa ou de um grupo. Essa noção ou construção - a identidade - norteia também o reconhecimento do indivíduo com o grupo ao qual pertence. Nesse sentido buscamos abordar com esse estudo um conceito de identidade concebido a partir da relação entre indivíduo e sociedade, ou seja, partimos do princípio de que a formação da identidade se dá através da interação entre diferentes indivíduos de um grupo em um processo de troca simbólica.

Tomemos Nadir L. Junior e Andrea P. S. Lara que na revista *Psicologia & Sociedade* (Vol.29) nos apresentam um panorama sobre o conceito de identidade segundo Antônio da C. Ciampa. O texto defende que a identidade é fruto de uma constituição singular do indivíduo, sendo o sujeito uma representação de um determinado momento histórico, parte e partícipe do seu tempo, região, cultura e tipo de vida que vive. Com isso posto a identidade se forma como uma reação sob o signo da teatralidade. Cada identidade é uma formação complexa de muitos personagens que se apresentam, cada um, conforme o exterior exija, que se revezam no teatro das relações sociais. Esse processo se dá por meio da dinâmica polar entre diferença e igualdade, unindo subjetividade e igualdade, criando uma ponte através da qual se realiza o sujeito em sua completude. A relação, portanto, entre indivíduo e sociedade é indissociável. Estudar um indivíduo é, também, estudar o grupo ao qual pertence sendo verdade também para o movimento oposto. Essa forte relação dá lugar à metamorfose, a fluidez identitária.

2. O conceito a partir da Consciência Histórica:

Seguimos o processo de reconhecimento de consciência histórica como parte componente da identidade segundo o que nos é apresentado por Maria A. M. dos S. Schmidt e Tânia M. F. B. Garcia em seu artigo sobre a formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história, publicado no caderno Cedes de Campinas (vol.

25). Segundo as autoras, e partindo da leitura de Paulo Freire, é preciso pleno reconhecimento da natureza da injustiça na consciência do indivíduo para que estes se tornem conscientes de seu papel no processo histórico e desenvolvam o desejo por afirmação identitária. Criando essa percepção o professor se põe na posição de importância para a formação da consciência crítica que possibilita, por sua vez, a capacidade do aluno reconhecer a realidade em que o aluno está inserido e modificá-la de forma ativa. Uma vez que a compreensão sobre si envolve a compreensão das forças externas que influenciam na formação do interior, como observamos na relação direta sujeito/sociedade descrita por Ciampa.

3. A necessidade de discutir o tema no ambiente escolar:

A vivência no ambiente escolar, conforme supracitamos na introdução, nos levou à tentativa de descrever a dinâmica que rege a relação entre o sujeito individual (estudante) o grupo ao qual pertence (escola) e a sua relação com a sociedade de seu tempo (comunidade), para definir de que forma essas relações de troca podem impactar no desenvolvimento das identidades individuais e coletivas dos alunos. Questões como: Como está a relação dos alunos no ambiente escolar? Quais as problemáticas que estes alunos enfrentam na escola? Os alunos se sentem seguros nesse espaço educacional? Qual a relevância do ensino e de determinados temas para a dinâmica de vida e aprendizados dos alunos? Como a transição nos níveis escolares pode interferir na constituição do indivíduo? Surgiram conforme avançávamos nesta pesquisa, tornando-se fonte de nosso interesse. Esse estudo parte do reconhecimento do valor e da necessidade que essas questões evocam para o ambiente escolar, surge, portanto, como uma tentativa de resposta a tais questões.

Identidades no ambiente escolar:

As instituições escolares são um lugar rico em diversidade de identidades individuais e coletivas, um ambiente complexo e multifacetado de identidades que se formam a todo momento, uma vez que o espaço escolar é um lugar de explorar, reconhecer e interagir entre si. Essas características desempenham um papel importante na formação das identidades e como se articulam nos grupos sociais nos quais pertencem, entendo que cada aluno tem suas particularidades. Sendo assim, o ambiente escolar é um lugar de relações interpessoais que permite que os alunos construam suas identidades individuais, do mesmo modo permitindo que se relacionem uns com os outros em grupos enquanto um sujeito sócio-histórico, como retrata

Silva (2009, p.98):

Pedagogicamente, as crianças e os jovens, nas escolas, seriam estimulados a entrar em contato, sob as mais variadas formas, com as mais diversas expressões culturais dos diferentes grupos culturais. Para essa perspectiva, a diversidade cultural é boa e expressa, sob a superfície, nossa natureza humana comum. O problema central, aqui, é que esta abordagem simplesmente deixa de questionar as relações de poder e os processos de diferenciação que, antes que tudo, produzem a identidade e a diferença. Em geral, o resultado é a produção de novas dicotomias, como a do dominante tolerante e do dominado tolerado ou a da identidade hegemônica, mas benevolente e da identidade subalterna, mas "respeitada".

Dessa maneira, ela estabelece as bases para a construção da formação de valores, como a empatia, a tolerância, a responsabilidade e a valorização da diversidade. Em virtude das experiências e interações que eles têm nesse ambiente escolar que serve além dos conhecimentos específicos das disciplinas que vão adquirir, mas também um local onde eles compreendem sobre identidades e como elas são construídas e desconstruídas por conta das transformações. Entretanto, cabe-se pensar sobre as dinâmicas de poder que chegam a criar divisões de dominância entre os grupos, ou seja, sendo necessário compreender os processos de diferenciações para que não ocorra novas formas de desigualdades. Considerando as transformações das identidades ao longo do tempo, destaca Bauman (2005, p.17):

Tornamo-nos conscientes de que o 'pertencimento' e a 'identidade' não tem a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda vida, são bastante negociáveis e irrevogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age- e a determinação de se manter firme a tudo isso- são fatores cruciais tanto para o 'pertencimento' quanto para a identidade.

Nesse sentido, fica claro que as identidades individuais e coletivas estão sujeitas a mudanças ao longo do tempo, sendo então mutável, é possível fazer uma autodefinição quando não se identificar mais em grupos e comunidades em que não se sentem mais pertencentes. Então, cabe entender como são constituídas as identidades nesse espaço que ocorre constantes modificações e descobertas, visto que esses alunos estão na fase de autoconhecimento.

Outrossim, a instituição escolar sendo um espaço social, possui uma grande influência para a interação social deles enquanto sujeito histórico, devido eles explorarem também identidades coletivas, como movimentos culturais, grupos étnicos, tradições e diversas perspectivas acerca da sociedade que os permeiam. Compreendendo então a diversidade

presente na sociedade e no ambiente escolar que estão inseridos, e de igual modo como essas identidades estão sendo desenvolvidas e respeitadas

Os conflitos encontrados nesse ambiente prejudicam a interação entre identidades, levando a oportunidade de partilhar e explorar quem são como indivíduos. Logo, nem sempre o ambiente escolar é um lugar inclusivo e acolhedor para esses alunos, gerando assim uma compreensão inadequadas das identidades que leva a prática prejudiciais, como o Bullying e a discriminação, que são práticas bastante presentes em algumas instituições. De acordo com o jornal Estado de Minas, em uma matéria publicada em 2023, destaca que o Brasil é um dos países com uma grande taxa de índices de violência escolar, no qual 40% dos estudantes adolescentes afirmam ter sofrido bullying no ambiente escolar.

Esses conflitos exercem um impacto prejudicial na vida dos estudantes que estão ainda em um período de autoconhecimento e desenvolvimento de suas identidades, pois podem levar os alunos a insegurança, medo e fomentando uma visão distorcida de suas próprias identidades. Isto é, comprometendo o desenvolvimento pessoal desses alunos ao ponto de se isolarem e tendo o ambiente escolar como um local de desamparo. Dessa forma, de acordo com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) (p.09):

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.

Assim, o desenvolvimento deve ocorrer em um ambiente acolhedor e seguro para que os alunos consigam partilhar e explorar suas identidades, uma vez que isso é essencial para que se construam identidades positivas para o seu desenvolvimento pessoal e social. Para que eles entendam a diversidade e as vivências presentes que o ambiente escolar pode proporcionar durante os anos de ensino básico.

Foi possível através das observações realizadas na Escola Estadual Professor Edmilson de Vasconcelos Pontes, situada no bairro do Farol, em Maceió, na turma do sexto ano B, desenvolver um trabalho sobre identidades no Projeto Integrador de Direitos Humanos e Mediação de Conflitos. No qual coube abordar a diversidade de identidades presentes no ambiente escolar e como a mediação de conflitos surge como uma técnica alternativa de resolução dos conflitos, dado que esses alunos estão em um período de autoconhecimento de suas características e vivenciando muitos conflitos.

Experiências e desafios com as regências sobre identidades:

Partimos primeiramente de conhecer os conhecimentos prévios dos alunos antes de iniciar a primeira regência com a temática intitulada em “Educação e Identidades no Âmbito Escolar”, que abordaria então o conceito de identidade, a identidade em seu processo sócio-histórico e a identidade no ambiente escolar. Objetivando realizar uma aula expositiva-dialogada que os alunos consigam compreender e se entenderem em todo processo dialogado durante a regência. De acordo com Baumgarten (2022, p. 03),

Gostaria de enfatizar questões fundamentais para o ensino de História que é o planejamento das atividades que ocorrem na sala de aula, a partir dos conhecimentos prévios dos (as) estudantes (que ocorre a partir da definição de uma unidade temática, de uma sondagem inicial dos conhecimentos prévios, por meio de perguntas baseadas nos objetivos estabelecidos; uma possibilidade também de partir das carências dos (as) estudantes).

Dessa forma, elaboramos um formulário com quatro perguntas para compreender os conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática, as perguntas foram decididas a partir das observações feitas durante o primeiro módulo da Residência Pedagógica, pois a partir das análises realizadas durante o primeiro módulo, vimos a necessidade de trabalhar a questão das identidades no âmbito escolar. Portanto, realizamos a primeira coleta de dados para a pesquisa na primeira regência sobre o conteúdo de identidades:

1. Na sua opinião, o que é identidade?
2. Como você acha que a escola pode influenciar na formação da sua identidade?
3. Como podemos tornar o ambiente escolar inclusivo, acolhedor e seguro para que os alunos expressem suas identidades individuais e coletivas?
4. Partindo do pressuposto de que a Família e a Escola influenciam no processo de construção da identidade, você conversa com a sua família sobre as atividades ou situações que você participa na escola?

Obtivemos um total de vinte e duas (22) respostas para o formulário, no qual 40.91% afirmaram saber o que é identidade e aproximadamente 59.09% dos alunos não sabem o que é identidade. Esse formulário de conhecimentos prévios nos serviu para coletar os dados necessários para analisar e desenvolver melhor as dificuldades dos alunos durante as regências. Assim, decidimos partir do conceito de identidade e trazer essas questões para as experiências

e vivências deles no ambiente escolar, dando exemplos de várias características presentes na sociedade e ressaltando a necessidade de entender que a falta de compreensão das identidades, acaba levando a problemáticas como o bullying e discriminações

Realizamos uma dinâmica intitulada de "Troca de Palavras (NUNES, 2011, p. 19)", que focou em trabalhar com os alunos a resolução de conflitos do dia a dia presentes no ambiente escolar deles. Separamos a turma em quatro (4) grupos de cinco/seis alunos e entregamos duas (2) palavras problemas e duas (2) palavras soluções, para que em grupos eles entre em acordo como eles podem solucionar de forma pacífica essas problemáticas e apresentem para os colegas depois as resoluções discutidas em grupo. A dinâmica resultou em exposições interessantíssimas sobre resolução de conflitos em situações cotidianas através de encenações, indo além do que foi planejado para a aula. Durante essa primeira aula, conseguimos trabalhar todos os conteúdos planejados e obtendo a participação de todos durante os conteúdos e a dinâmica.

Na aula seguinte, revisamos com os alunos os temas discutidos anteriormente, sobre Identidade e Identidades individuais e coletivas no ambiente escolar. Após esse momento, explicamos para os alunos a atividade do dia que era uma oficina de cartazes, além disso, explicamos a importância de trabalhar algumas temáticas que fazem parte do contexto escolar e da sociedade, em seguida, os alunos formaram quatro grupos e escolheram os temas que disponibilizamos para eles. Logo, os discentes efetuaram uma pesquisa a partir de textos que abordavam as temáticas, selecionaram e cortaram as imagens das revistas e por fim, elaboraram os cartazes sobre as temáticas. Nos cartazes foram escritos os temas de cada grupo, conceitos e textos, fizeram lindos desenhos e colagem de imagens de revistas.

No grupo um, os temas desenvolvidos foram: igualdade de gênero, violência contra mulheres, direitos LGBTQIAPN+. A discussão dessas temáticas é extremamente relevante em função de conflitos de gênero, do desrespeito entre meninos e meninas, das discussões e das micro-agressões presentes no contexto escolar por divergências, além disso, buscamos incentivá-los a pensar maneiras de eliminar os estereótipos de gênero e incentivar o combate e a prevenção à LGBTfobia. Os alunos deste grupo também pesquisaram sobre a importância de respeitar e conviver sem discriminação e livres de preconceitos.

No grupo dois, os temas abordados foram sobre a Diversidade no ambiente escolar, a importância do Respeito, Empatia, Tolerância e Inclusão, temas cruciais para promover um ambiente educacional saudável, seguro e inclusivo. Através do estudo da temática da

diversidade no ambiente escolar é possível perceber como um ambiente diverso, multicultural e igualitário enriquece a experiência educacional, proporcionando oportunidades de trocas e de aprendizados.

No terceiro grupo, foram pesquisadas as temáticas ainda mais presentes no contexto escolar através de conceitos como o Bullying, Intolerância religiosa, Racismo, LGBTfobia e Capacitismo. Na pesquisa estavam disponíveis informações sobre os impactos destas problemáticas presentes no contexto escolar e na sociedade e como combatê-las. Além das leis que as criminalizam e os direitos oferecidos às vítimas de tais práticas criminosas.

No grupo quatro, foi realizada a pesquisa sobre os temas: O que é identidade? Identidade no ambiente escolar, com o objetivo de fixar entre eles os conhecimentos intrínsecos à temática e estimulá-los a contribuir para a formação de um ambiente escolar multicultural, igualitário e inclusivo.

Após a produção dos cartazes, os grupos de alunos apresentaram os resultados de suas pesquisas, elencando os principais pontos de cada temática presente no cartaz. O objetivo da pesquisa e produção dos cartazes sobre os temas foi de promover a reflexão e conscientização entre os alunos desta turma e da comunidade escolar sobre seus direitos, sobre os deveres da escola, enquanto instituição e na sua responsabilidade individual para a construção de um ambiente escolar seguro, igualitário, diverso e acolhedor.

Na terceira e última aula o tema da aula foi Mediação de conflitos no ambiente escolar, onde debatemos com os alunos o conceito de Conflito no ambiente escolar, exemplos de conflitos, discutimos a importância de aprender a solucionar conflitos de maneira pacífica, e apresentamos maneiras de transformar conflitos em oportunidades de aprendizagem.

Durante a aula, os alunos citaram exemplos de conflitos presentes no ambiente escolar e como eles lidam com esses conflitos, através da troca de experiências e de saberes, eles compreenderam como a mediação auxilia na resolução de conflitos, compartilharam os saberes aprendidos durante as aulas propostas e entenderam a importância de colocar em prática os saberes e princípios para uma boa convivência no âmbito escolar. Ademais, propomos algumas questões para identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema.

Por último, com o objetivo de avaliar a aprendizagem e os resultados da aula, aplicamos um questionário no quadro para que os alunos respondessem, de forma individual, questões sobre o tema da aula. Assim, os alunos responderam e depois se reuniram em um grupo de cinco

para discutirem as questões e para selecionarem, entre os conflitos expostos por eles, o conflito que teve a melhor resolução e melhor aprendizado. O principal objetivo deste questionário era avaliar a evolução nas respostas dos alunos e nas resoluções de conflitos apresentados por eles, além disso, os alunos puderam conhecer maneiras alternativas de resolução de conflitos.

Resultados

O questionário foi respondido por dezoito alunos:

1) O que é um conflito?

40% dos alunos definiram conflito como desentendimento ou briga; 35% dos alunos definiram como mal-entendido ou confusão; 15% dos alunos definiram como acusação, briga, xingamento, insulto ou violência e 10% dos alunos definiram como opinião diferente.

2) O conflito fez você ficar irritado e frustrado? Estes sentimentos foram ruins? Você aprendeu alguma coisa com o caso? O quê?

60% dos alunos responderam: sim, esses sentimentos os afetaram negativamente, mas aprenderam lições valiosas; 25% dos alunos responderam que não se deixam afetar por problemas que já passaram e nunca se envolveram em grandes conflitos; 15% dos alunos responderam: sim, ficam irritados nessas situações por isso evitam atitudes que possam gerar conflitos.

3) Para resolver conflitos, as pessoas precisam ser capazes de falar e escutar umas às outras. Por que você acha que isso é importante?

35% dos alunos apontam que devem evitar brigas, xingamentos, atitudes ruins e devem conversar calmamente; 30% dos alunos apontam que devem pensar antes de falar, respeitar e ter consideração pelo próximo; 20% dos alunos apontam que devem ouvir os dois lados da história, concordar para chegar em um acordo e pedir perdão e 15% dos alunos apontam que devem ouvir a história em vez de usar a violência ou ofensas, ouvir o outro e resolver o problema na base do diálogo.

Através das observações do cotidiano dos alunos e da análise sistemática dos dados coletados percebemos a evolução no aprendizado dos alunos, evolução positiva em seus comportamentos, o amadurecimento das questões colocadas por eles (tanto nas aulas quanto nas respostas dos questionários). Pudemos acompanhar um pouco do processo de transição que

estão passando, o amadurecimento deles em muitos aspectos e pudemos constatar como as experiências e trocas que eles têm entre si são fundamentais para o desenvolvimento de suas identidades.

Considerações finais

Considerando o exposto, este trabalho realizado sob a análise das identidades individuais e coletivas no ambiente escolar a partir das observações realizadas na escola-campo Escola Estadual Professor Edmilson de Vasconcelos Pontes, apontou os caminhos desenvolvidos para compreender a diversidade das identidades no ambiente escolar e os desafios presentes para que esse aluno tenha um espaço que assegure segurança, inclusão e tolerância para eles, para que assim eles consigam desenvolver suas características individuais e coletivas em grupos, visto que nesse espaço é possível a autodescoberta e o crescimento pessoal.

Dessa maneira, fica claro a importância da escola e dos professores como mediadores no fornecimento do debate de um espaço inclusivo para que os alunos se sintam valorizados e aprendam a respeitar as identidades dos outros, como a aceitação cultural, religiosa, étnica e as orientações sexuais presentes nesse espaço. Criando assim um espaço que eles consigam abertamente se sentirem seguros para falar sobre suas identidades a partir de grupos de apoio, debates dentro da sala de aula nas disciplinas e de atividades extracurriculares.

As atividades realizadas com esses alunos trouxeram muitos debates e a compreensão das realidades vivenciadas por eles na construção de suas identidades no espaço escolar, como também trabalhos de conscientização sobre bullying, gênero, racismo e LGBTQIAPN+ realizados por eles para apresentar durante a culminância do Projeto Integrador.

REFERÊNCIAS:

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BAUMGARTEN, L. **CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: Reflexões acerca das percepções dos (as) estudantes sobre a História e as suas relações com a vida prática**. In: Antonio Alves Bezerra e Wellington da Silva Medeiros. (Org.). **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E COMBATES PELO ENSINO DE HISTÓRIA**. 1ª ed. Curitiba: Editora CRV, 2022, v., p. 123-

142.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.** MEC: 2018. Disponível: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em 25 set. 2023.

Diálogos e Mediação de Conflitos nas Escolas. Guia prático para educadores. Conselho Nacional do Ministério Público. Brasília-DF, 2014.

EM. **Bullying: 40% dos estudantes adolescentes admitem ter sofrido a prática.** Estado de Minas, 08 de abril de 2023. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/saude-e-bem-viver/2023/04/08/interna_bem_viver,1478999/bullying-40-dos-estudantes-adolescentes-admitem-ter-sofrido-a-pratica.shtml. Acesso em: 21 de set de 2023.

JUNIOR, N. L.; LARA, A. P. S. **Identidade: colonização do mundo da vida e os desafios para a emancipação.** Psicologia & sociedade, vol.29. Recife - PE, 2017.

ROSANELLI, Sandiara Daíse; MACHADO, Tamara Conti; CUNHA, Jorge Luiz da. **CONSCIÊNCIA HISTÓRICA, O SUJEITO E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE.** In: Gustavo Henrique Cepolini Ferreira. (Org.). As Ciências Humanas como Protagonistas no Mundo Atual. 01 ed. Ponta Grossa: Atena Editora, 2020, v., p. 66-78.

SCHMIDT, M. A. M. dos S.; GARCIA, T. M. F. B. **A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história.** Cad. Cedes, vol.25, n. 67, p. 297-308, set./dez. Campinas - SP, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

A Interdisciplinaridade e a educação histórica: a BNCC e os percalços dos temas transversais no Ensino de História

Adriana da Conceição Nascimento⁸⁹

Resumo: Este trabalho vem discutir a interdisciplinaridade no ensino de história, e os transtornos provocados pelos temas transversais orientados pela BNCC. A interdisciplinaridade contribui no despertar para uma consciência de interpretação da educação histórica, por meio da sociabilidade dos elementos multiculturais. A transversalidade na qual é imposto pela BNCC, desnorreia a formação do professor dentro da sua especificidade, como também precariza e mecaniza o ensino, e os processos de sociabilidade e formação dos sujeitos históricos. Ele tem o objetivo de discutir as dificuldades dos professores de história em trabalhar os conteúdos específicos, conjuntamente com os temas transversais de forma interdisciplinar na disciplina história no ensino básico, pois a interdisciplinaridade é uma necessidade real, concreta, histórica e cultural, relacionado com questões ético-políticas, econômicas e epistemológicas. A pesquisa foi direcionada por meio do estudo bibliográfico referente à educação, historiografia, através da pesquisa qualitativa, e relatórios produzidos nas discussões das reuniões dos horários de HTPC, das escolas estaduais de ensino básico, no ensino médio. Assim, compreender a interdisciplinaridade como metodologia de ensino e desenvolvimento cognitivo para os estudantes de história, e a compreensão dos temas norteadores da BNCC como desestruturação metodológica no processo de construção da consciência histórica.

Palavra-Chave: Interdisciplinaridade, transversalidade, BNCC, ensino, consciência histórica.

Introdução

O ensino de História no Brasil, atualmente está se estabelecendo de forma bem mais conexa a realidade do ensino básico, o que se tem descoberto é as formas de construir o pensamento sócio-crítico histórico, por meio do engajamento do sujeito, entre as mais diversas mentalidades. A descoberta do engajamento histórico vem por meio da construção de uma consciência histórica, a partir de uma didática reconstrutivista da história, ou seja, pensar o

⁸⁹ Graduada em História/UFAL. Especialista em Ensino de História/UFAL.

ensino de história de ambas as mentalidades cognitivas, a partir das práticas e metodologias e ensino. As metodologias de ensino precisam estar alinhadas ao pensamento do desenvolvimento sócio-histórico, para a articulação de uma construção consciente em ensino de história.

Pensar o ensino de história por possibilidades de agregar o conhecimento múltiplo na educação é pensar em um ensino que desenvolva a aprendizagem diária do estudante, por meio da Interdisciplinaridade, que também parte do engajamento formativo do professor, ou seja, a formação inicial e continuada de professor de forma geral e específica.

Esse trabalho surgiu a partir das reuniões no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC, na Escola Estadual de tempo Integral Joaquim Diegues - Viçosa, Alagoas, em 2022, espaço destinado aos professores para planejar as aulas semanal e bimestral, e para as formações gerais desenvolvidas pela SEDUC, Secretaria Estadual de Educação de Alagoas, com carga horaria de cinco horas. As reuniões são de responsabilidade da equipe pedagógica da escola, repassadas pela equipe técnica da 4ª GEE, conduzida pelo (a) articulador(a) de ensino.

Atualmente as formações pedagógicas funcionam de forma geral, em decorrente da exigência da BNCC⁹⁰, que também exige que além dos conteúdos das disciplinas é obrigatório, incluir um tema norteador⁹¹ nas aulas, dentro dos conteúdos lecionados nas disciplinas. Esses laboratórios de aprendizagem são divididos por áreas de conhecimento: Laboratório de Ciências Humanas, Linguagens e suas Tecnologias, as formações são de forma geral. O horário de HTPC⁹² é destinado para o planejamento das aulas por Laboratório, assim o planejamento das aulas passa a ser de forma disciplinar, pois os planos de aulas também são produzidos da mesma forma, a partir dos componentes disciplinar e afins, no meu caso, como Professora de História

⁹⁰ BNCC – Documento Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Brasil, 2018

⁹¹ Tema norteador - competência, incorporadas nos currículos através das propostas pedagógicas, na qual possui abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, onde é utilizada nos planos de ensino, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/201023). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada.

⁹² HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, espaço destinado aos professores para planejar as aulas semanal e bimestral, e para as formações gerais desenvolvidas pela SEDUC, Secretaria Estadual de Educação de Alagoas, com carga horaria de cinco horas. As reuniões são de responsabilidade da equipe pedagógica da escola, repassados pela equipe técnica das GEE's, conduzida pelo(a) articulador(a) de ensino.

eu planejava nos Laboratórios de Ciências Humanas e Linguagens, pois eu também ministrava as aulas de História da Arte onde estão locadas as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte, Literatura e Educação Física, no laboratório de ciências humanas estavam as disciplinas de História, Filosofia e Sociologia. Lembrando que foi a partir destes laboratórios que os livros didáticos foram adaptados de forma interdisciplinar.

Esse formato de ensino, além de ser precário, impossibilita os professores de história a desenvolver atividades voltadas a formações específicas, para o ensino de História, dificultando o uso das práticas metodológicas, por isso muitos dos professores têm dificuldades de compreender e aceitar a interdisciplinaridade como metodologia de ensino neste formato, que futuramente se tornaria o “novo ensino médio”. Mas, é preciso pensar a interdisciplinaridade como aliado importante para o ensino de história, pois ela estabelece uma comunicação de desenvolvimento ensino aprendizagem, através dos conteúdos que se entrelaçam no currículo com outras disciplinas e nas práticas de ensino. Mas, antes de pensar a interdisciplinaridade como ferramenta metodológica para o ensino de história é preciso compreender os dois fatores que impedem a inserção desta prática. O primeiro seria os temas norteadores exigidos obrigatoriamente pela BNCC que precisam estar entre os componentes curriculares de cada disciplina no momento de elaboração de aulas, grande parte dos professores alega ter dificuldade de inserir entre os conteúdos, ‘eles relatam que esses temas são desnecessários’, impede os conteúdos de serem abordados e tomam o tempo das aulas. O segundo seria a formação inicial e continuada dos professores de história, principalmente a formação específica, é essencial. Pois para elaborar os projetos e oficinas é preciso estar consciente do processo de conhecimento para elaborar as atividades pedagógicas.

As dificuldades para o ensino de história, e para os professores, serão sempre a falta da formação específica, e a influência da BNCC, na qual, este documento, se coloca de forma desarmônica, e fora da realidade educacional brasileira, principalmente para o ensino público. Ele desarticula o ensino. Lembrando que grande parte dos professores ainda nem conseguem entender como utilizar esse documento em sala de aula, devido às demandas ineficazes e prejudiciais que é causada nos trabalhadores da educação, e as orientações deste documento que desvalorizam, e tecnizam o ensino público. É importante lembrar, que, mesmo existindo uma lacuna no ensino é importante resistir para que seja considerada a luta política e o papel do sujeito histórico-revolucionário – o proletariado. A educação se faz, assim, condição intelectual mínima para que a classe trabalhadora tome conhecimento da teoria marxista, o que significa a posse da munição intelectual capaz de fazer plausível uma prática que busque a sua

autoemancipação, na construção de uma sociabilidade genuinamente humana (MEZARO, 1981).

A pesquisa foi direcionada por meio do estudo bibliográfico referente à educação, historiografia, através da pesquisa qualitativa, os relatórios produzidos a partir das discussões com os professores do Laboratório de Linguagens e Ciências Humanas e suas Tecnologias, no momento dos planejamentos das aulas, das reuniões nos horários de HTPC, da Escola Estadual de Tempo Integral Joaquim Diegues, de ensino básico.

Podemos pensar a interdisciplinaridade como metodologia que agregue condição de desenvolvimento e aprendizagem, contribuindo para nortear o ensino de História, e ampliar a prática e metodologia de ensino. A interdisciplinaridade ocupa posição intermediária entre a multi e a transdisciplinaridade, com a ocorrência de intercâmbios e enriquecimentos mútuos entre as disciplinas.

O processo de construção da consciência histórica transita na interdisciplinaridade a partir dos elementos epistemológico, a partir da consciência crítica genética, que se desenvolve na construção do sujeito histórico, atingindo o desenvolvimento cognitivo, por meio das práticas e da metodologia de ensino.

Assim, compreender a interdisciplinaridade como metodologia de ensino e desenvolvimento cognitivo para os estudantes de história, e a compreensão dos temas norteadores da BNCC como desestruturação metodológica no processo de construção da consciência histórica.

A interdisciplinaridade e o ensino de História

O termo “interdisciplinariedade” é considerado muito recente, surgiu a partir de 1920. Mesmo assim, Klein (1990), afirma que existe autores com ideias que remetem à interdisciplinaridade bem antes, a ponto de pensadores como Platão e Aristóteles serem chamados “interdisciplinares” devido à proximidade de suas ideias com aquelas associadas ao conceito do termo, quando tomado no sentido de uma sistematização ou unificação do conhecimento. Mas, é importante lembrar que a interdisciplinariedade passou a significar a prática de interações entre fronteiras disciplinares, não devendo, portanto, ser transportado para períodos anteriores. A questão principal estaria na possibilidade, ou não, da existência da unidade do conhecimento, conforme Klein (1990).

Jantsch (1972) destaca o termo, dizendo que interdisciplinaridade é: uma axiomática comum a um grupo de disciplinas conexas e definidas no nível hierárquico imediatamente superior à pluridisciplinariedade, com objetivos múltiplos e uma coordenação procedendo do nível superior (JANTSCH, 1972 apud JAPIASSU, 1976, p. 73).

Segundo Berger, ele também afirma que na mesma ocasião, interdisciplinaridade é uma interação entre duas ou mais disciplinas, acrescentando que “um grupo interdisciplinar compõe-se de pessoas que receberam formação nos diferentes domínios do conhecimento (disciplinas), tendo cada conceitos, métodos, dados e temas próprios” (BERGER, 1972 apud POMBO, 1994, p. 2). Outra definição que embasa a discussão sobre o termo foi dada por Jean Piaget (POMBO, 1994). O autor diz que na interdisciplinaridade há cooperação e intercâmbios reais e, conseqüentemente, enriquecimento mútuo.

Já Calazans (2001, p.13) destaca: “o planejamento num sistema capitalista não é mais a forma de racionalização da reprodução ampliada do capital; fica, portanto, claro que não é o planejamento que planeja o capitalismo, mas é o capitalismo que planeja o planejamento”.

Podemos compreender que esses conceitos de interdisciplinaridade é relevante para o ensino de História, pois são possibilidades metodológicas que combatem a precarização do ensino e atender aos estudantes de forma que desenvolva neles uma consciência crítica genética, tanto nos professores de história como também, partindo de uma metodologia organizada, e que consiga envolver os professores, a partir de oficinas ou até mesmo projetos educacionais, dentro de uma perspectiva do fazer saber. Isso perpassa o ensino, na qual o professor estar inserido. Assim também construir uma consciência histórica, mas é importante se atentar os impéculos causados a partir dos temas transversais orientados pela BNCC, que dificulta e mecaniza o desenvolvimento intelectual dos estudantes, por meio do senso comum, onde o aluno é obrigatoriamente submetido.

A interdisciplinaridade transforma a relação professor/aluno de vertical para horizontal, o diálogo está sempre presente e a busca de compreensão do cotidiano do aluno aproxima ainda mais essas duas classes educacionais, educadores e educandos.

Os conceitos apresentados sobre a interdisciplinaridade norteiam a capacidade de interagir com as outras disciplinas dentro do ensino de História. Por isso que Febvre diz, “negociar novas alianças com as disciplinas próximas e distantes”, analisar um tema sob a “luz de várias ciências heterogêneas” (FEBVRE, 1982, p. 29-30).

A História, é uma ciência humana que entrelaça com outras Ciências modernas, ela é uma condutora da humanidade na transição das trevas para a luz, busca o conhecimento desenvolvendo o pensamento libertário a partir da construção do Sujeito histórico utilizando os elementos histórico que contribui para a construção de uma consciência moral e crítica. Ensinar história é construir a consciência histórica, do que foi estudado, manter os elementos históricos em constante evidencia a partir da construção do conhecimento que é produzido a partir dos sujeitos históricos, fatos históricos e seus elementos, evidenciando as categorias históricas, provocando a aprendizagem e o ensino.

Aprender história é se apropriar do conhecimento, buscando através do raciocínio crítico possibilidades de absorver aquilo que faz sentido para aprendizagem. A interdisciplinariedade e o ensino de história permite que os alunos aprendam de forma múltiplas os senetidos que estão dentro das varias disciplinas, onde todos os alunos possam desenvolver suas habilidades referentes a cada área de conhecimento por meio das sociabilidades que produzem o desenvolvimento das habilidades, e cognitividade, para assim melhor pensar o estudante, pois

O aluno deve entender que o conhecimento histórico não é adquirido como um dom comumente ouvimos os alunos afirmaremos: 'eu não dou para aprender História' - , nem mesmo como uma mercadoria que se compra bem ou mal. A aula de História é o momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer a seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma atividade com a qual ele retome a atividade que edificou esse conhecimento (SCHMIDT, 1995, p.57).

A didática da história, a filosofia da história, possui esse mecanismo de preocupação com a aprendizagem histórica do estudante, isso seria o que chamamos de preocupação do professor com a aprendizagem do estudante, tanto no enfoque cognitivo quanto no desenvolvimento dos sujeitos aprendizes, também podem dizer que é preciso à formação de professor para que haja essa preocupação com a capacitação, de forma individual ou coletiva.

É importante se atentar que todo mecanismo de aprendizagem parte de um problema de ensino, a multidisciplinariedade necessariamente precisa ser pensada de baixo para cima, pois é necessário compreender a interdisciplinaridade a partir das dificuldades de ensino aprendizagem, e uma dessas dificuldades, estão os temas norteadores na qual é estabelecido pela BNCC, onde desagrega importunamente o tempo dos conteúdos da disciplina de história. A solução não é transformar as aulas em conteudista, mas sim, tornar as aulas compreensivas, para que os estudantes possam dialogar e debater os elementos históricos.

A interdisciplinaridade é vista pela maioria dos professores do ensino básico, como algo angustiante. Nos momentos de reuniões de planejamento em horário de HTPC na escola, geram uma espécie de angústia coletiva, por dois problemas, a insegurança, na incompreensão de planejar de forma interdisciplinar, e de forma empática, falta de interação social, com outros professores, e a resistência consciente de não estar planejando dentro da disciplina específica. Tudo isso proveniente da ausência de formação continuada de professor. Por isso a necessidade de pensar conjuntamente formas de combater o problema de ensino aprendizagem no ensino de História.

Com o objetivo de acompanhar as mudanças da sociedade contemporânea, o ensino realizado a partir da perspectiva interdisciplinar busca relacionar o aprendizado de dentro e fora da escola, na medida em que nas situações cotidianas concretas o aluno necessita de competências que extrapolam o conhecimento meramente disciplinar (VAIDEANU, 2006). Particularmente, considerando a trajetória da disciplina, observamos que os estudos históricos, comumente, tendem a ser interdisciplinares e, às vezes, até multidisciplinares. O motivo, em parte, seria porque a História se respalda em muitos conceitos e teorias de outras disciplinas. No período medieval, escrever história dependia de um diálogo com a Teologia, “na idade moderna com a Filologia, e na contemporaneidade os historiadores aproximaram-se da Sociologia, da Economia e da Antropologia” (LE GOFF, 1986, p. 45-51).

O Conselho Nacional de Educação no Brasil, nas suas determinações, serve de base para a organização dos currículos escolares, é visível e notória a importância dada à prática interdisciplinar. “Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de História”, dar opções para que os professores relacionem a prática com a teoria e desenvolvam atividades interdisciplinares na escola.

O diálogo da História com outras áreas disciplinares seria mais enriquecedor se a interdisciplinaridade não fosse um projeto para as aulas, “de um curso ou de uma disciplina, mas envolvesse formadores de outras licenciaturas que dialogassem entre si para pensar formas para que os futuros profissionais atuassem em parceria na educação básica”. Edgar Morin (2000), fala que, para se compreender a complexidade da vida no mundo contemporâneo, é preciso religar os saberes e promover uma educação cidadã. Gaudêncio Frigotto (2008), diz que a necessidade da interdisciplinaridade na produção do conhecimento “funda-se no caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, una e diversa”. É preciso gerar diálogo, construir pontes, gerar experiências de ensino-aprendizagem e criar algo novo.

Considerações finais

A importância da interdisciplinaridade vem da necessidade de trazer para a sala de aula metodologias e práticas que facilite e interaja com outros conhecimentos para que contribua de forma eficaz no desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes de história do ensino médio.

Com a reforma no modelo de ensino brasileiro, proveniente do documento Instituído pelo MEC, construído a partir dos Parâmetros Curriculares, a BNCC, exige que sejam estudados por eixos temáticos e aliados a estudos de caráter interdisciplinar. Recomenda-se que na sala de aula se utilize a metodologia construtivista, que incentiva o educando a desenvolver habilidades fazendo, pensando, raciocinando (BRASIL, 1998a).

A interdisciplinaridade oferece a oportunidade de pensar o ensino de forma plural, e inclusiva para o ensino de história. O problema desta metodologia é a dificuldade dos professores em utilizar dentro de suas práticas de ensino, pela falta de formação de professores, tanto as genéricas e as específicas. Os Parâmetros do Ensino Médio (Brasil, 1999, p. 18-26), na parte que trata das Ciências Humanas e suas Tecnologias, a interdisciplinaridade continua sendo incentivada para a construção das propostas curriculares das escolas, notadamente o diálogo entre as disciplinas das humanidades, competindo ao professor identificar os “conteúdos significativos” para assim contribuir para o desenvolvimento cognitivo e uma consciência histórica.

O ensino de história foi institucionalizado no século XIX para dar legitimidade ao que era escrito sobre história. Com a criação dos Parâmetros Curriculares as práticas e metodologias de ensino, desenvolvida proveniente de uma construção de saberes, gerou proposta para um ensino crítico socializador, inclusivo, participativo e libertador.

A interdisciplinaridade passa a ser uma aliada como metodologia de ensino, para as aulas de história, utilizando as competências, as quais devem ser trabalhadas dentro de conteúdos selecionados pelo docente, tendo em vista o objetivo que o educando precisa, sobretudo, “aprender a conhecer”. São elencadas três competências gerais na área de Ciências Humanas e Tecnologias: representação e comunicação, investigação e compreensão e contextualização sociocultural (BRASIL, 1999, p. 11-18). No geral, as três competências abrangem a capacidade de argumentar e comunicar-se em diferentes linguagens; compreender as diferenças e resolver problemas, bem como saber contextualizar as informações no tempo e no espaço (BRASIL, 2002, p. 29-30).

Portanto é preciso enfatizar que todo conhecimento é preciso estar sobre constante processo de aprendizagem. Assim temos a formação de professores, que traz vários mecanismos para a perspectiva profissional da área. É também uma atitude intelectual que busca alternativas para conhecer mais e melhor o objeto de pesquisa, gerando qualidade para o ensino e resultados inovadores para o ensino de história. Por isso essa prática, a interdisciplinaridade é fundamental para o ensino aprendizagem e a formação do homem, principalmente como educador.

Referências

- AZEVEDO, C. **A formação do docente em história como profissional do magistério da educação básica.** Revista História & Ensino, Londrina, UEL, v. 21 n. 2, p. 55-82, 2015. doi: 10.5433/2238-3018.2015v21n2p55.
- BITTENCOURT, C. Autores editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da USP, set/dez, v. 30, n. 3, p. 475-491, 2004. doi.org/10.1590/S1517-97022004000300008.
- BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício do historiador.** Rio de Janeiro; Jorge Zahar, 2001.
- Enc. Bibli: R. Eletr. Bibliotecon. **Ci. Inf., ISSN 1518-2924**, Florianópolis, v. 16, n. 32, p.1-26, 2011.
- FRIGOTTO, G. **O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional.** In: FAZENDA, I. (Org.). Metodologia da Pesquisa Educacional. São Paulo: Cortez, 1991.
- GRAMSCI, A. **A Concepção Dialética da História.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. HOBBSAWM, E. (Org.). O Marxismo Hoje (Primeira Parte), História do Marxismo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969, V. 11.
- MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Verbetes transversalidade.** Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/transversalidade/>. Acesso em 25 jun 2023.
- MÉSZÁROS, István. **Marx: a teoria da alienação.** Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

A música como metodologia no Ensino de História na Escola Estadual Monsenhor Macêdo em Palmeira dos Índios na contemporaneidade

Deiseane Maria Silva⁹³

Kleber Bezerra Costa⁹⁴

Resumo: Este estudo aborda a música como metodologia no Ensino de História, tendo em vista que ela se constitui em uma importante forma de linguagem e comunicação. A música possibilita o questionamento e a reflexão da realidade pelos alunos, desenvolvendo a criatividade e o pensamento crítico. O objetivo do estudo é compreender como a música pode enfocar conteúdos da disciplina História mediante a observação participante durante o estágio supervisionado em uma escola pública estadual da educação básica. Como referencial teórico, foram utilizados Carvalho (2015), Cristal (2014) e Fonseca (2009).

Palavras-chave: Ensino de História. Metodologia. Música.

Introdução

Este artigo tem como objetivo evidenciar a música como uma das possibilidades didático pedagógica de se ensinar e aprender História. Abordaremos inúmeras possibilidades de interface entre a música e o Ensino de História, valorizando diferentes abordagens e metodologias possíveis, percebendo como a música tem impactado na vida das pessoas comuns, no conhecimento histórico e no saber histórico escolar, ocasionando mudanças em materiais e processos didáticos que buscam o protagonismo docente e discente.

Usar uma metodologia diferente pode oferecer um caminho interessante para o aluno. É comum ter a música como uma forma de distração no nosso cotidiano, pois, ela acompanha as diversas classes sociais e se relaciona com o desenvolvimento da sociedade. Em Roma, na Idade Antiga, os instrumentos musicais e as canções eram importados, no Senado, os discursos tinham acompanhamentos musicais. Quando se tratava dos Sumérios, o papel da música era importante para os ritos solenes. Na Idade Média, o Papa Gregório acabou selecionando

⁹³Graduanda no 8º período do curso de História, da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), *campus* III, Palmeira dos Índios.

⁹⁴Licenciado em História pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), especialista em História do Brasil, professor dos cursos de História e Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), *campus* III. Professor de História da Educação Básica na Secretaria Municipal de Educação de Maceió.

diversos cânticos que eram dignos de cultos, os cantos gregorianos, sendo utilizado o latim. Já na Idade Moderna, nas três fases (Renascentista, Barroca e Romântica) ocorreu a criação de músicas. É uma linguagem universal, tendo grande participação na história da sociedade.

“A música está presente na vida e na cultura dos povos, proporciona transformações, determina condutas e constroí conceitos, servindo como forma de expressão da sensibilidade, da criatividade, dos valores éticos e estéticos.” (Avanço; Batista, 2017, p. 17).

Alguns filósofos comentam também sobre a importância da música, pois, ela serve como um meio poderoso podendo formar a personalidade. Dados antropológicos mostram que a música era usada em rituais, tanto em nascimento como em casamento, morte ou se alguém se recuperava de doença.

Através da música, é possível, por exemplo, mostrar a criatividade, combinar sons, entreter e estimular. O intuito de levá-la como metodologia na escola Estadual Monsenhor Macêdo, é, a princípio, uma tarefa bem complexa e será preciso utilizá-la como objeto de estudo para construir a capacidade de aprendizagem e de conhecimento com os estudantes no Ensino de História, dividindo esse processo em dias de ensino normais, com o conteúdo explicado e depois, usar a música relacionada ao assunto para discussão, analisando também a relação que o aluno consegue ter quando se passa um assunto envolvendo a música, o ritmo e a melodia.

Diante da situação, houve a possibilidade de trabalhar com os alunos da Escola Estadual Monsenhor Macêdo, pretendendo ter a visão do ensino médio, e se tratando de Palmeira dos Índios que é uma cidade de uma cultura local muito rica, aproveitando todo esse contexto. Contudo, o estudo sobre a importância da música conduzirá no processo da educação e ajudará na questão da personalidade como também no desenvolvimento, na atitude e no comportamento do estudante.

Reconhecer como as diferentes metodologias influenciam no ensino e aprendizagem do aluno. A intenção é de contribuir de forma significativa, fazendo com que as aulas de História sejam ainda mais interessantes e enriquecedoras, partindo da vontade do docente. O estudante necessita de atividades que possam proporcionar o aprendizado, tanto para o seu desenvolvimento como também para sua interação a qual ele é submetido, o professor nesse contexto irá mediar esse processo, trazendo experiência e planejamento em suas intervenções.

No caso, o enfoque do artigo será para uma faixa etária maior no ensino médio. O professor (a) é o mediador de conhecimento e a partir dele, refletem os tipos de estratégias e metodologias que ele buscará aplicar. Sendo assim, esta pesquisa consiste em desenvolver e abordar a prática da música em sala de aula, com um suporte teórico apresentando argumentos que validam esse exercício de aluno e professor (a) de História.

É considerável que a música é instrumento que inclui, e que a cada letra com o tema que aborda, ela é apresentada de uma maneira diferente, aliás, torna-se um modo mais dinâmico e criativo. É preciso ter uma visão da utilização dessa metodologia no Ensino de História, dentro do contexto escolar na cidade de Palmeira dos Índios nos dias atuais. Compreendendo o uso da música e os diferentes assuntos abordados em sala de aula na disciplina de História. Analisando as dificuldades enfrentadas pelos alunos ao tempo que utilizarão a música no ensino de história, discutindo sobre o Ensino de História e o comportamento dos alunos diante da metodologia aplicada.

Serão mencionados autores como Selva Guimarães Fonseca (2009), explicando sobre a Prática e o Ensino de História, Quedma Rocha Cristal (2014), com o processo da musicalização, Isaura Maria Vasconcelos Carvalho (2015), usando a música como linguagem no Ensino de História e Selma Garrido Pimenta (1997), destacando sobre O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática.

A música como ponto de partida

A música além de ser um som que organiza ritmo, melodia, também é uma forma significativa, com ela o mundo se conecta a partir do toque, do cantar, do ouvir, falar, criar, afinal, acaba acontecendo uma interação no meio dela para expressar sentimentos. Para utilizar a música, será necessário partir do professor (a) um certo conhecimento do que ele estará ensinando, levando um estilo artístico de um determinado período, entendendo cada época, buscando envolvimento do conteúdo, conversando também sobre a função da música em outras áreas. Se preocupar e observar o meio social em que a música estará introduzida. Incentivá-los em adotar uma busca de músicas que relacionem conteúdo ou a produzir paródias, facilitando o domínio da experiência.

Franciele Cettolin (2015) comenta: “Dessa forma, também no ensino de Música, o currículo tem sido marcado por uma simplificação dos conteúdos, e, cada vez mais, parece trazer características de indefinição, ambiguidade e multiplicidade” (Cettolin, 2015, p. 19). É

possível encontrar dificuldades em tornar o Ensino de História em algo que chame a atenção. Por isso, usar essa metodologia ou outras metodologias com o objetivo de alcançar resultado é ir em busca da pesquisa através desse universo da música que motivará o aluno em diversas situações, proporcionando reflexões sobre o conteúdo. Cettolin continua:

A percepção dos movimentos históricos por meio da música é, sem dúvida, um convite para que frutifiquem ideias inovadoras no campo do ensino e se busquem novas metodologias. Porém, é necessária a compreensão da importância de ambas as disciplinas sem diminuir nenhum de seus aspectos estruturalmente fundamentais”. [...]. No caso da História, a Música pode ser uma aliada no sentido motivador, significativo e de interesse para o aluno. (Cettolin, 2015, p. 14)

Nesse contexto, a autora explica como a disciplina de História pode possibilitar ao sujeito, o direito de se questionar e se transformar, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) recomenda o uso de temas e de metodologias diferentes com intuito de solucionar problemas educacionais. O professor (a) estando aberto para novas experiências poderá criar possibilidades no Ensino de História, trabalhando com canções que expliquem sobre o conteúdo, além disto, fará com um aluno uma ponte, ligando-o a arte e o ensino. A música pode ser aprimorada também como linguagem, já que através dela, entra “no conhecimento, no pensamento, na comunicação e na ação”. (Siqueira, 2008, p.67).

Isaura Carvalho (2015), em sua dissertação de Mestrado comenta sobre esse recurso musical enquanto linguagem no cotidiano do jovem:

A linguagem musical constitui, assim, um dos principais meios de desenvolvimento intelectual, social e emocional dos jovens na sociedade contemporânea. Constrói a rede que possibilita o estabelecimento de relações sociais e afetivas entre os jovens e, simultaneamente, afirma-se como instrumento de mediação entre o jovem e o mundo que o rodeia, em particular no que se refere à forma como este é percebido e categorizado pelo jovem, ou seja, a forma como este se apropria da realidade e, conseqüentemente, determina a forma de integração e a consciência de si no mundo. (Carvalho, 2015, p. 5)

Isso diz respeito que vai bem mais além da classe social e econômica daquele jovem, ele entrará em contato e aprenderá com a produção musical. Nos dias atuais, o aluno está bem conectado com aparelhos que possibilitem a ele um mundo dentro das tecnologias. No ensino-aprendizagem de História, desempenhará um papel fundamental assumindo diferentes contextos históricos, dando sentido a uma motivação e ampliação de conhecimento por parte do aluno. Outro objetivo dentro desse recurso é enriquecer ainda mais o Ensino de História,

trazendo uma relação de ritmo, letra e conteúdos diversos. Essa leitura se justifica de acordo com a compreensão de que a música está no meio de jovens e adolescentes, estes que estão se inserindo no mundo da cultura já que ainda não trabalham. Isaura Carvalho continua:

Quando pensamos nos adolescentes, e nas características psicológicas e sociais desta faixa etária, confrontamo-nos com inúmeras alterações que requerem por parte do indivíduo adaptação quer ao nível psicológico, quer físico. Vinca-se nesta fase da vida a necessidade de afirmação no seu grupo de pares, copiando comportamentos e formas de estar que lhe permitam uma maior integração. Serve ainda como identificação com o grupo, servindo a música como elo de ligação para um sentido de pertença comum. É nesta fase da vida que a música assume especial relevância, chegando o adolescente mesmo a espelhar os reflexos emocionais e mentais presentes nas letras das músicas. O número de horas de música que os adolescentes ouvem por dia é já considerável, e todos os mecanismos disponíveis potenciam a utilização a uma escala ainda maior. (Carvalho, 2015, p. 15)

O Ensino de História utilizando a música é um papel desafiador para o professor (a). Para isso, ele precisará aproveitar como recurso o uso do celular, tirando proveito dessa relação do adolescente e da música, despertando o interesse do aluno para se concentrar e se empenhar nas matérias. É ela que fará na vida do aluno a traduzir e produzir as emoções, possibilitando o interesse na participação das aulas de História ou de qualquer outra disciplina.

A metodologia na prática

O livro *Didática e Prática do Ensino de História*, da autora Selva Guimarães Fonseca, é dividido em duas partes, a primeira analisando as principais dimensões do Ensino de História e a segunda, apresentando questões de didática, metodologia, experiências profissionais do cotidiano e as práticas em sala de aula. De acordo com Fonseca:

Discutir o ensino de história, hoje, é pensar os processos formativos que se desenvolvem nos diversos espaços, é pensar fontes e formas de educar cidadãos, numa sociedade complexa marcada por diferenças e desigualdades”. (Fonseca, 2009, p. 15).

A autora explica sobre as mudanças no Ensino de História nas últimas décadas, diante das transformações sociais, políticas e educacionais. Ressalta a importância de não separar a investigação e o debate sobre o ensino. Um outro ponto é a produção historiográfica educacional acadêmica que marcou sua presença na indústria cultural. Com isso, será levado a

um contexto de mudanças no ensino de história e o papel da educação. É necessário que o professor (a) de história busque assumir seu ofício como uma luta política e cultural, e essa relação de ensino-aprendizagem seja um convite para desafiar tanto os alunos como também os professores (as), para que cruzem esse caminho a que são colocados.

A História enquanto estudo da experiência humana no passado e no presente, procurando compreender como homens e mulheres tentaram viver e pensar sobre a sua vida e da sociedade, com o tempo e o espaço. Nesse processo de transformações, permite experiências diferentes, sendo produto das atitudes dos homens. A História é de fundamental importância, pois, possibilita as comparações entre os grupos e sociedades, ensinando a ter respeito pelas diferenças, contribuindo para entender o mundo. Fonseca (2009), também questiona: como a história tornou-se disciplina escolar? No século XIX, na Europa, a história e a geografia foram consideradas ciências, tornando-se disciplinas escolares, introduzidas nas escolas e universidades.

O intuito era de que elas fossem introduzidas nas escolas e universidades para serem ensinadas aos alunos e investigadas pelos pesquisadores. É na escola que essas relações entre os saberes docentes e dos alunos batem de frente com as demandas da sociedade de acordo com a reprodução, transmissão e a produção de saberes e valores tanto históricos como culturais. A escola exige muito mais do conhecimento específico do professor de História, que ele acaba adquirindo na formação universitária. Daí, aparece uma questão, a necessidade do professor (a) de História articular diferentes saberes nesse processo de formação. O professor (a) transforma seu conjunto de saberes tornando-os em conhecimentos, fazendo com que o aluno não apenas compreenda, mas assimile, reflita, de várias maneiras. Ser professor (a) é se dedicar à sala de aula, seja na escola, na faculdade, ensinando História para outras gerações, enfrentando as dificuldades da vida.

Um ponto que não se pode esquecer é sobre as reformas de ensino, que afetaram a prática do Ensino de História e mexeram também nas condições de trabalho, influenciando na vida dos professores (as), na motivação e no desenvolvimento destes, indo de encontro às resistências, às lutas contra as medidas, medidas estas que provocaram reações dos professores. Sobre as experiências dos professores (a) de História, eles relatam suas motivações, que por sinal, são diferentes, comentando até de que o gosto pela história veio da experiência de quando era criança. Outros, pelos bons professores (a) em sala de aula, que marcaram suas vidas, vem também interesses sociais e políticos, já quando são adultos.

Fonseca (2009), descreve que é importante o processo de formação dos professores, que reclamam do papel da escola, do poder público, e das universidades, tentando melhorar a qualidade da formação. Ligando isso tudo ao aumento de salário, para reverter esse quadro de desvalorização social da categoria. Já em relação ao desenvolvimento profissional, aqueles que escolheram cursar história, visa o magistério, ingressam na carteira por gosto, por opção, ou até por "vocação", com o objetivo de suprir necessidades financeiras.

Alguns ensinam História com suas dinâmicas, pelos gostos, pelas experiências, pelo comportamento que se identificam, cada um tem sua maneira de ensinar. Esse ensino está ligado ao modo de ser da pessoa e ao modo de tornar-se o que é. Essa vida profissional revela suas trajetórias, a transmissão de fatos e de trabalhos realizados. A autora fala que ser professor (a) de história é ser educador. De fato, os professores (as) se sentem e se enxergam como educadores, porém, é destacado de forma distinta, que cada um vai ressaltar o processo educativo e o papel da história na formação do homem.

“Qual história? Qual cidadania? Acrescento: Qual (is) história (s) ensinar e qual cidadania queremos no Brasil, no século XXI? Isso significa pensar: Qual sociedade sonhamos e construímos, cotidianamente, nos nossos espaços de vida?” (Fonseca, 2009, p. 89). Nesse tópico, Fonseca (2009) comenta sobre essas reflexões, partindo de duas premissas, a primeira, pensando a história como disciplina fundamental educativa, formativa, emancipadora e libertadora, ela que tem um papel na formação da consciência histórica do homem, e possibilita a construção de identidade. A segunda premissa está relacionada à consciência de que esse debate sobre o significado de ensinar história está sendo processado no interior de lutas políticas e culturais.

Mesmo tendo noção de que não é papel exclusivo da escola a formação do ser humano, nem do processo de ensino, essas mudanças sociais, políticas e econômicas, passaram de fato a exigir que a escola tenha uma participação na educação dessas novas gerações. A escola trabalha com diferentes grupos, sujeitos e instituições, se transforma junto com a sociedade e ajuda nessa contribuição para a transformação, mediando as relações entre a sociedade, educação, Estado, cultura e a cidadania.

A escola, propondo ações pedagógicas, enxergará o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, e é preciso planejar atividades que os motivem, fazendo com que eles se envolvam, seja individualmente ou em grupo, o objetivo do professor é de mobilizar o seu trabalho em

novos conhecimentos pedagógicos, disciplinares, ambientais e experienciais. Por fim, Fonseca (2009), discutirá em relação as linguagens e metodologias no processo de Ensino de História:

Ao incorporar diferentes linguagens no processo de ensino de história, reconhecemos não só a estreita ligação entre os saberes escolares e a vida social, mas também a necessidade de (re)construirmos nosso conceito de ensino e aprendizagem. As metodologias de ensino, na atualidade, exigem permanente atualização, constante investigação e contínua incorporação de diferentes fontes em sala de aula. [...] (Fonseca, 2009, p. 164)

Uma das principais discussões nesses últimos 20 anos é sobre a área da metodologia do Ensino de História, como é o uso de diferentes linguagens e fontes ao estudar essa disciplina. O professor (a) estando na sua função, incorporará representações, noções, linguagens do mundo que é vivido fora da escola. Todas as linguagens contribuem com o processo de difusão e produção de saberes históricos, e são responsáveis pela formação do pensamento. O professor (a) não é mais aquele que dará aula para decorar o conteúdo, ele poderá intermediar as relações entre os sujeitos, o mundo, as representações e o conhecimentos, pois, as diferentes linguagens ajudam a expressar relações sociais, de trabalho e de poder, assim como, identidades sociais, culturais, étnicas e religiosas.

Na questão da música, Quedma Rocha Cristal (2014) em *O Processo da Musicalização: concepções e implicações práticas*, destaca:

A sensibilidade musical é algo adquirida mesmo que inconscientemente, a partir da relação estabelecida com o meio em que se relaciona, seja comunidade, família ou escola, em que o educador musical precisa estar ciente para que possa desenvolver ainda mais as potencialidades de cada indivíduo. (Cristal, 2014, p. 3)

A autora explica que independentemente da idade, do sexo, a musicalização não se limita, qualquer um pode estar aberto para ser musicalizado, a prática das atividades relacionadas com a música, deverão ter uma adaptação voltada para o público-alvo e suas peculiaridades, havendo necessidades específicas para cada um.

Esse processo do professor (a) estimular o aluno em sala de aula, pode obter várias percepções, já que cada um tem a sua sensibilidade para com a música e é particular de cada pessoa, pois, é a construção que ocorre através das experiências. Os indivíduos percebem da sua maneira as coisas que os cercam, tomando como base o que se refere à percepção das sensibilidades de cada um.

Isaura Maria Vasconcelos Carvalho (2015), em sua dissertação de Mestrado sobre *A música no ensino da História*, acredita que essa metodologia de usar a música como linguagem, pode ajudar nesse ensino-aprendizagem, escolhendo respeitar o contexto histórico, utilizando a música como fonte de motivação. Vale frisar que não se limita a ela mesma e também não exclui outras estratégias do professor (a) de história.

O processo de ensino-aprendizagem

Nas atividades propostas e desenvolvidas durante o período do Estágio Supervisionado III, do 7º período do curso de Licenciatura em História pela Universidade Estadual de Alagoas, é importante destacar que o Estágio para o acadêmico formula a teoria e a prática dentro do contexto da educação básica do nosso Estado, ainda que possibilite uma visão das metodologias utilizadas em sala de aula.

O Estágio aconteceu na Escola Estadual Monsenhor Macêdo e estabeleceu uma relação entre o processo do dia a dia para com a aproximação da realidade com o acadêmico na área da sua formação, auxiliando e ajudando a compreender diferentes teorias e possibilitando a interação com a vivência, fazendo parte do processo de formação do acadêmico.

É importante lembrar que o ensino passará por educadores e pela sociedade de forma geral, a construção do ser humano se dá a partir da relação que o aluno tem com o conhecimento que conquista durante a sua vida e o professor necessita procurar meios que possam instigar o aluno a pesquisar e a ter interesse no caminho da aprendizagem, se permitindo usar ferramentas que facilitem o estudo. Selma Garrido Pimenta (1997) vem dizer que:

A essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem. Ou seja, é o conhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realize em consequência da atividade de ensinar. Envolve, portanto, o conhecimento do objetivo, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade seja transformada enquanto realidade social. Isto é, a aprendizagem precisa ser compreendida enquanto determinada por uma realidade histórico-social. (Pimenta, 1997, p. 61).

FOTOGRAFIA 1 –Aula sobre o Primeiro Reinado na turma do 2º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Monsenhor Macêdo



Fonte:Acervo pessoal de Paulo Henrique Silva da Luz Alves (2022)

FOTOGRAFIA 2 - Aula sobre o Primeiro Reinado na turma do 2º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Monsenhor Macêdo



Fonte: Acervo pessoal de Paulo Henrique Silva da Luz Alves (2022)

Foram introduzidos nas aulas de História momentos descontraídos, proporcionando ao aluno uma interação melhor com o assunto e com o professor. O artigo se deu por pesquisas bibliográficas que mostraram a importância da música dentro do Ensino de História, em que foi feito um levantamento de livros e artigos já publicados em relação a teoria sobre o trabalho em andamento, além de reunir as informações que irão servir para a construção da proposta do tema.

A pesquisa se fixou em torno da experiência nas aulas de estágio. As fontes usadas, por enquanto, foram os trabalhos relacionados a esse tema e as pesquisas bibliográficas, logo após essas aulas, fotografias foram tiradas e analisadas. Além de reconstruir a memória em relação a fotografia, seja de indivíduos ou de grupos.

Boris Kossoy (2001) comenta sobre a fotografia ser um meio de comunicação do mundo e da vida, e que é preciso compreender no seu contexto histórico:

[...] apesar de ser a fotografia a própria “memória cristalizada”, sua objetividade reside apenas nas aparências. Ocorre que essas imagens pouco ou nada informam ou emocionam aqueles que nada sabem do contexto histórico particular em que tais documentos se originaram. (Kossoy, 2001, p. 152).

Observou-se a utilização das músicas com os assuntos abordados nas aulas de História e depois foram feitas análises diferentes de acordo com o que foi discutido, enxergando as possibilidades que a música pode levar para o aluno. Levando em consideração que o pesquisador precisa ler, refletir e escrever bem sobre o conteúdo abordado, se dedicando ao estudo para aprimorar os fundamentos teóricos. O trabalho foi analisado na sala de aula do 2º ano “A” do Ensino Médio, sendo realizado por meio de atividades e o domínio delas e estabelecendo a situação de avaliar a metodologia executada. Elaboraram apresentações de trabalhos para levar em consideração o estudo, percebendo como a música pode ser utilizada como instrumento dentro do processo de ensino-aprendizagem em História. Na turma trabalhada, foram apresentadas algumas características, se mostraram interessados, empenhando-se a participar do que foi proposto para debater o assunto e as paródias. Mostraram abertura para receber a metodologia e a estratégia levadas pelo professor.

Questões propostas diante das músicas levaram em consideração o debate, resultando em verificar se os alunos conseguiram aprender e associando a metodologia com a estratégia dentro da sala de aula. Tendo em vista que a música pode ser uma fonte de motivação, o objetivo é de

apresentar ao aluno novas experiências e aprendizagens para promover o seu desenvolvimento, como colocado nas figuras 1, 2, e 3.

FOTOGRAFIA 3 – Aula sobre a Independência do Brasil na turma do 2º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Monsenhor Macêdo



Fonte: Acervo pessoal de Paulo Henrique Silva da Luz Alves (2022)

Conclusão

Diante do que foi pesquisado, compreende-se que, usar diferentes metodologias na sala de aula pode trazer novos caminhos possibilitando a prática no processo de ensino-aprendizagem em História. A música, como forma significativa, poderá mostrar a conexão por meio da interação dos alunos, assuntos abordados e professor (a). Além disso, o professor (a) necessita buscar um bom envolvimento com o tema e incentivá-los a produzir também paródias relacionadas às aulas.

Um ponto a ser discutido, é o aprimoramento da música como linguagem, a partir dela está o desenvolvimento intelectual, social e emocional, constrói relações sociais e afetivas. É interessante enxergá-la como instrumento que mediará o jovem e o mundo, colocando-o de fato na realidade. Portanto, a pesquisa realizada sobre a música e o Ensino de História mostra a importância da metodologia, da linguagem, da arte, da música e é necessário para o professor (a) enxergar novas possibilidades. Tornando-se mais fácil ter acesso e abordar a música no

Ensino de História, debatendo a importância da música ou de qualquer outra arte, pois, no ensino de História também adentra a religião, cultura, política, economia, e as expressões artísticas de uma sociedade. Trazendo resultados nesse processo de aprendizagem, se de fato, for indicada com sensatez por parte do professor.

Referências

AVANÇO, Fabiana Renata; BATISTA, Flóida M.K.C. **A música como apoio no processo de ensino e aprendizagem.** Paraná, 2017. Recit. V8, n. 1-16.

CARVALHO, Isaura Maria Vasconcelos. **A música no ensino de História.**Piauí, 2015. Relatório de Mestrado no Ensino da História e da Geografia, FCSH.

CETTOLIN, Franciele. **Musicalizando a História e Historiando a música em escolas de Caxias do Sul.** Rio Grande do Sul, 2015. Dissertação de Mestrado no Ensino de História, UCS.

CRISTAL, Quedma Rocha. **O processo da musicalização: concepções e implicações práticas.** Bahia, 2014. Recorte da dissertação de Mestrado em Música, UFBA.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática do ensino de História.** 1 ed. São Paulo: Papyrus, 2009.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História.** 2. ed. Rev. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática.** 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 1997.

A produção da história indígena alagoana no período de 1996 a 2008: análise da dimensão cognitiva da cultura histórica do curso de História da Universidade Federal de Alagoas

Jonathan Vieira da Silva⁹⁵

Resumo: Este artigo analisa as obras publicadas em Alagoas de 1996 a 2008 sobre os indígenas na História em Alagoas, utilizando a teoria da Cultura Histórica e enfocando a dimensão cognitiva da cultura histórica. Com base na perspectiva intercultural da História, buscou-se compreender a influência dessas perspectivas na formação da cultura histórica dos/as professores/as de História em Alagoas. Autores como Rüsen (2010), Maria Auxiliadora Schmidt (2014), Bodo Von Borries (2018) contribuíram para compreensão da consciência histórica e da cultura histórica, explorando suas dimensões estéticas, cognitivas e políticas. A análise das obras foi dividida em três seções. A primeira, destacando a importância da cultura histórica para a formação da consciência histórica, abordando as competências de interpretação, orientação e experiência moldando nossa percepção do passado. A segunda seção, com as obras publicadas no citado período em Alagoas, com um recorte geográfico e temporal específico. Autores indígenas e pesquisadores/as sobre a interculturalidade, como Catherine Walsh, Maria da Penha Silva e Terena Wanderlei Cardoso, contribuíram para a compreensão acerca das relações entre a cultura histórica e os indígenas na História. Autores como Luiz Sávio de Almeida Flávia Ruas Fernandes Pereira e outros vinculados à UFAL são relevantes para compreender a produção historiográfica sobre os indígenas em Alagoas, e as influências dessas produções na formação de futuros/as professores/as de História. Os resultados evidenciaram as tentativas do apagamento dos indígenas na História em Alagoas e uma abordagem superficial sobre os nativos apenas como dados estatísticos. Isso refletindo uma cultura histórica invisibilizando essa população e influenciando a formação da consciência histórica dos/as professores/as. A discussão se estende para a necessidade de analisar o processo de formação continuada docente e as práticas em sala de aula, para identificar mudanças na consciência histórica e a adoção de abordagens interculturais. Em conclusão, este artigo destacou a importância das pesquisas sobre os indígenas em Alagoas e as influências na cultura histórica dos/as docentes de História. Identificando a necessidade de superar as tentativas de apagamento

⁹⁵ Jonathan Vieira da Silva, detentor de um título de Mestre em História pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL e atualmente Doutorando em História na Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. Como docente e pesquisador, concentro-me no ensino de História e mantenho vínculo com o Laboratório de Pesquisa e Práticas de Ensino de História (LAPPEhis/UFAL). E-mail: Jonathan.vieira@ichca.ufal.br.

histórico e promover uma abordagem intercultural mais ampla, valorizando a diversidade e contribua para a formação de uma cultura histórica antirracista. A análise das obras e as discussões sobre a formação docente, apresentou questões relevantes, como a implementação da Lei nº 11.645/2008, a existência de componentes curriculares específicos sobre os indígenas na História e a realização de formação continuada para reparar a falta de conhecimento do professorado formado antes desse período.

Palavras-Chaves: História indígena, cultura histórica, formação de professores

Introdução

Atualmente, em Alagoas, encontram-se em operação duas instituições de ensino superior públicas: a Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) e a Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Estas últimas contam com três campi localizados em Arapiraca, Maceió e Sertão. Na capital, a UFAL desempenha um papel proeminente na formação de professores/as de História, sendo a única instituição pública a oferecer cursos presenciais de Licenciatura e Bacharelado na área.

Dado o seu papel exclusivo na oferta desses cursos, a UFAL exerce uma influência significativa na preparação dos futuros docentes de História. Portanto, é crucial examinar as contribuições desta instituição para o campo. Durante o processo de formação docente, é possível desenvolver uma consciência histórica crítica-genética, mediada, sobretudo, pela imersão do estudante na cultura histórica da Universidade.

A cultura histórica e o desenvolvimento da consciência histórica estão intrinsecamente interligados, uma vez que a formação da cultura histórica é moldada pelos processos de ensino e aprendizado da História. Três dimensões inter-relacionadas são apresentadas na cultura histórica: a estética, a política e a cognitiva. É por meio destas três dimensões que a narrativa sobre os indígenas em Alagoas é delineada, pois até o silêncio é eloquente na produção da história.

O objetivo deste artigo é explorar as contribuições dos historiadores alagoanos na UFAL em relação aos povos indígenas em Alagoas. A necessidade de um levantamento bibliográfico surgiu a partir das observações acerca do tratamento da temática indígena nos currículos e na prática de ensino em Alagoas.

De acordo com Bittencourt (2008, p. 104), o currículo atual pode ser dividido em quatro dimensões: o currículo Formal, o Real, o Oculto e o Avaliado. Cada um desses aspectos representa diferentes facetas do processo educacional, desde os documentos oficiais até as práticas efetivas em sala de aula.

"Os documentos escritos representam o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares" (GOODSON, 1997, p. 20). Para Goodson, o currículo é uma construção social moldada por relações de poder, contextos históricos e os interesses da época em que foi formulado.

Os documentos curriculares em Alagoas eram fortemente influenciados por uma perspectiva liberal. A temática indígena era abordada como um processo de valorização do indígena como um símbolo do Brasil, omitindo as lutas contemporâneas, a riqueza da ancestralidade e os saberes tradicionais. Esses currículos refletem o trabalho dos professores/as que atuam no ensino básico, em colaboração com a Secretaria de Educação de Alagoas (SEDUC). Diante disso, é pertinente questionar: como foram formados esses/as docentes durante sua graduação na UFAL? Qual foi a relação entre as produções acadêmicas e a formação de sua cultura histórica enquanto estudantes?

Para abordar essas questões, selecionamos metodologicamente livros e dissertações produzidos no período de 1996 a 2008 sobre os povos indígenas em Alagoas. Esse recorte temporal foi escolhido para abranger desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), marco no sistema educacional brasileiro contemporâneo. O ano de 2008 foi selecionado devido à importância da inclusão da temática indígena com a Lei nº 11.645/2008.

O referencial teórico para esta pesquisa parte da premissa de que todos os indivíduos possuem uma consciência histórica, como apontado por Rüsen (2010). Essa consciência passa por transformações mediadas pela cultura histórica, que, segundo o autor, se manifesta em três dimensões: estética, cognitiva e política. Autores alinhados à perspectiva de Rüsen (2010), como Maria Auxiliadora Schmidt (2014), Bodo Von Borries (2018) e outros, fornecem o embasamento para a compreensão da dimensão cognitiva da cultura histórica nas obras dos historiadores alagoanos sobre os indígenas.

As análises realizadas neste texto adotaram a perspectiva intercultural da História, compreendendo os processos de conhecimento e reconhecimento na construção do outro. A interculturalidade é mais do que uma relação entre expressões socioculturais; ela se configura como "uma prática política voltada para o outro, de um poder social (e estatal) diferente e de

uma sociedade outra; uma outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade" (WALSH, 2019, p. 09).

Em conjunto com a análise da dimensão cognitiva da cultura histórica presente nos textos, as contribuições de autores/as indígenas e pesquisadores/as que adotam a perspectiva intercultural, como Catherine Walsh, Maria da Penha Silva, Terena Wanderlei Cardoso, foram cruciais para a orientação desta pesquisa. Além da análise, foi possível estabelecer um diálogo com o presente e repensar a pesquisa sobre os povos indígenas.

Com base nessas justificativas, objetivos e referências, estruturamos este artigo em duas seções. Na primeira, realizamos o levantamento das obras publicadas em Alagoas, justificando os recortes geográfico e temporal. Este levantamento resultou em apenas duas publicações: o livro “Índios no Nordeste: temas e problemas”, organizado por Luiz Sávio de Almeida, e a dissertação “No tempo que era tudo cabôco: um estudo de caso sobre a construção da(s) identidade(s) étnica(s) entre os Wassu da aldeia Cocal”, de Flávia Ruas Fernandes Pereira, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia/UFAL.

Na segunda seção deste artigo, procedemos com a análise das obras a partir da dimensão cognitiva da cultura histórica e do conceito de interculturalidade. Observamos as omissões relacionadas aos indígenas na História, bem como as metodologias empregadas nos capítulos dos livros e na dissertação, com o intuito de ampliar as perspectivas de análise sobre a formação de professores/as em Alagoas.

Considerações sobre os Recortes Geográfico e Temporal

Ao analisar as pesquisas sobre os povos originários em Alagoas e seu impacto na formação da cultura histórica dos/as professores/as no estado, é imperativo estabelecer recortes geográfico e temporal. O primeiro desses recortes, em consonância com o princípio da diversidade étnica indígena, leva em consideração a multiplicidade de grupos originários, cada um com suas particularidades em diferentes regiões do Brasil. Nesse sentido, torna-se pertinente focar na abordagem dos indígenas no contexto de Alagoas e nas influências na cultura histórica dos/as professores/as formados/as na Universidade Federal de Alagoas-UFAL. Dessa forma, damos prioridade aos/as pesquisadores/as engajados/as nos estudos sobre os indígenas na História, vinculados à UFAL, e sua influência na produção historiográfica sobre os indígenas,

pois é a partir dessas produções que os/as discentes no curso de História têm seu primeiro contato com os povos indígenas do Nordeste.

O segundo recorte temporal está ancorado no processo de formulação da legislação educacional brasileira, tomando como ponto de partida o ano de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Esta data marca o início de uma nova fase na concepção de ensino no Brasil. Segundo Silva (2022), as mudanças implementadas na LDB refletem as mobilizações dos indígenas no Movimento de Professores Indígenas da Região Norte e Centro-Oeste, que expressavam a preocupação com a formação continuada dos indígenas, possibilitando a conclusão da etapa de Educação Básica em ambientes urbanos, longe de seus territórios de origem.

Embora a LDB tenha criado um espaço para a discussão da temática indígena em escolas não indígenas, a prática dos/as professores/as e a cultura escolar estavam permeadas por preconceitos e etnocentrismo. O relato do indígena Terena Wanderlei Cardoso, em sua tese de doutorado, "A história da educação escolar para o terena: origem e desenvolvimento do ensino médio na Aldeia Limão Verde", em 2011, ilustram sua experiência na escola não indígena, evidenciando o ensino de História impregnado de preconceitos:

Certo dia, na aula de História, a professora, que lecionava as disciplinas de história e geografia, ao falar sobre a escravidão no Brasil foi interrogada por um colega sobre o motivo ou razões porque os índios não foram escravizados a exemplo dos negros. Ela prontamente respondeu que os índios não serviram para cumprir as tarefas propostas pelo sistema escravocrata e disse: —O índio é vagabundo, é só olhar nas ruas de Aquidauana, e ver quem está bêbado nos bares ou então vendendo sua mandioquinha, feijãozinho; não produzem em grande escala [...] não serviram para serem escravos|. Para mim que tinha onze anos foi um grande choque ao ouvir aquela afirmação da professora e, claro, não tive sossego naquele recreio, pois os colegas de classe me chamavam de índio vagabundo e davam gargalhadas. O desastre só não foi maior em razão de que eu tive naquele momento a certeza de que minha família era trabalhadora o suficiente para prover o nosso sustento e as referências usadas pela professora não expressavam minha realidade. No entanto, não assisti mais às aulas daquela professora (reprovei por falta e por nota) (CARDOSO, 2011, p. 94–95)

Os avanços na legislação foram uma resposta direta às mobilizações e ao protagonismo dos/as indígenas. O recorte temporal a partir de 1996 deveria representar um avanço nas discussões sobre os/as indígenas também no processo de formação de professores/as, visto que, a partir deste momento, os indígenas passaram a ser incluídos nas discussões curriculares e legislativas, influenciando o ensino básico. Torna-se imperativo repensar a formação do corpo

docente para abraçar a perspectiva intercultural dos novos saberes emergentes na sociedade contemporânea.

Com base nesses critérios, dividimos as obras analisadas em duas categorias. No departamento de História da UFAL, temos o livro organizado por Sávio de Almeida, "Índios do Nordeste: temas e problemas", publicado inicialmente em 1999. No departamento de antropologia, a dissertação de Flávia Ruas Fernandes Pereira, "No tempo que era tudo cabôco": um estudo de caso sobre a construção da(s) identidade(s) étnica(s) entre os Wassu da aldeia local", publicada em 2006.

Análise das Obras: A Dimensão Cognitiva da Cultura Histórica e a Tipologia da Consciência Histórica dos/as Historiadores/as Alagoanos

A cultura histórica é um elemento essencial para a formação da consciência histórica dos indivíduos. Suas dimensões interagem para criar o sentido narrativo que culmina na construção da narrativa histórica. Como afirmou Rüsen, "Toda pesquisa tem por objetivo transformar-se em historiografia, não só porque seus resultados necessitam ser expressos em linguagem, mas também porque eles funcionam como componentes de uma história e assim são vistos." (RÜSEN, 2011, p. 39)

A pesquisa histórica, apresentada na narrativa, é um produto da cultura histórica de sua época e é moldada pela dimensão cognitiva do historiador, assim como pelas relações com a produção do conhecimento histórico. Neste contexto, a primeira análise busca compreender o contexto histórico em que a obra foi publicada e as influências dessa obra sobre os povos indígenas em Alagoas. A primeira produção analisada foi organizada por Sávio de Almeida, vinculado à Universidade Federal de Alagoas, que publicou a coletânea em 1999, intitulada "Índios do Nordeste: Temas e Problemas". No entanto, dentro do recorte geográfico, priorizou-se os indígenas habitando em Alagoas. Ao analisar esta coletânea, destaca-se o artigo do próprio organizador: "Índios e Brancos no Porto Real do Colégio".

No artigo, observa-se uma abordagem etnográfica realizada por Sávio de Almeida, que se valeu da Sociologia para a coleta de dados. A pesquisa baseou-se em informações estatísticas e utilizou *surveys* como instrumentos, os quais o autor definiu como uma variável. Essa abordagem serviu como base para uma análise qualitativa posterior dos dados coletados. Conforme o autor:

A descrição e a comparação. Teríamos, portanto, dois tipos de indicadores montados a partir das variáveis para cada população. Isso acarreta três ordens de análise: branco, índio e branco/índio. Os indicadores montados são tomados como meros apontamentos sobre o cotidiano da relação entre os dois grupos e apenas habilitam considerações para aprofundamentos posteriores em que a ênfase seja qualitativa. (ALMEIDA, 2002, p. 163)

Ao ler o artigo de Sávio de Almeida, fica evidente uma descrição que parece não ter ouvido as narrativas dos indígenas, como se estivesse reunindo uma série de situações sobre um tema que, ao mesmo tempo, é vivo, mas condenado a ser reduzido a números. As palavras de Linda Tuhiwai Smith (2018) são pertinentes para refletir sobre as escolhas metodológicas de Sávio de Almeida:

Muitos pesquisadores não indígenas ainda são muito respeitados e apreciados pelas comunidades com as quais interagem. Num nível guiado estritamente pelo senso comum, falava-se da total inutilidade de tais pesquisas para nós do mundo indígena, o que contestava com a absoluta utilidade que tinham para aqueles que a manuseavam como um instrumento para o seu próprio proveito." (SMITH, 2018, p. 13)

Na análise qualitativa do artigo sobre os povos indígenas Kariri Xocó, não fica evidente os pontos de conflito entre os indígenas e não indígenas. No entanto, o silêncio em relação às narrativas indígenas, as escolhas metodológicas e o uso de estudo e coleta de dados suscitam diversas perguntas. A produção do citado autor foi uma das pioneiras sobre as populações indígenas em Alagoas. Mas que história a Universidade estava construindo? Quais os outros povos indígenas habitando em Alagoas foram historicamente silenciados? E, por último, essa cultura histórica do silenciamento enfatizou que tipo de formação dos/as professores/as de História?

Entre 1996 e 2008, a produção de narrativas históricas sobre as populações indígenas em Alagoas apresentou um notável silenciamento. A ausência de prioridade para essas narrativas nas produções alagoanas como tema de estudo da História e como forma de produção de conhecimentos. É importante reconhecer que esse silenciamento é um reflexo de uma perspectiva limitada sobre a História, muitas vezes privilegiou as vozes dominantes em detrimento das vozes subalternas.

Enquanto os/as historiadores/as não escreviam sobre os indígenas, os sociólogos iniciavam lentamente as primeiras pesquisas envolvendo os indígenas de Alagoas. A publicação da dissertação de Pereira (2006) evidenciou pontos de mobilização, lutas e organização da

população indígena em Alagoas, como a I Conferência das Mulheres Indígenas do Nordeste, realizada em Maceió, entre os dias 24 e 26 de outubro de 2003.

A autora apresentou importantes contribuições sobre os indígenas Wassu-Cocal, enfatizando o processo de memórias históricas, pertencimento, identidade e conquista de direitos. Embora o processo de regularização das terras Wassu-Cocal seja de 1986, a autora demonstrou de maneira elucidativa que existem memórias sobre a doação de D. Pedro II em 1846, determinando as terras como terra indígena, como forma de recompensa pelos serviços prestados ao Império.

Com base nos estudos de Thompson (1992), Pollak (1992) e Hall (1999), a autora evidenciou a contribuição da dissertação não somente para a Antropologia, mas também para a História. A partir da materialização, o ingresso de indígenas em cursos de pós-graduação na UFAL possibilitou uma perspectiva intercultural desta população e evidenciou as mobilizações pela memória e narrativa. Essa dissertação pode ser considerada um recurso valioso para a disciplina de História, a fim de criar uma cultura histórica em que a consciência crítico-genética seja o ponto central do desenvolvimento, ou seja, uma cultura valorizando a pluralidade de vozes e perspectivas na construção da História.

Os estudos mais expressivos sobre os povos indígenas foram realizados após a promulgação da Lei nº 11.645/2008, que dispõe sobre a inclusão da temática indígena nos currículos brasileiros. No entanto, não foi a legislação que influenciou o interesse dos órgãos oficiais e das universidades sobre as populações indígenas, mas sim as movimentações realizadas pelos indígenas na defesa de suas terras, direitos e o respeito pela sua existência, que despertaram o interesse dessas instituições e retiraram de vez o véu da invisibilidade dessa população.

O silenciamento sobre os indígenas na História não se limitou apenas às pesquisas e à escrita da História. Até 2011, tanto o curso de Licenciatura em História quanto o curso de Bacharelado não tinham um componente curricular específico para abordar os indígenas na História. Resultando em um currículo de graduação que não contemplava, nos componentes obrigatórios, qualquer discussão significativa sobre os indígenas. A temática era abordada somente em componentes eletivos, deixando a critério do estudante a decisão de cursá-las ou não.

Embora os estudos realizados pelos/as historiadores/as no período de 1996 a 2008 não tenham sido significativos na produção sobre os indígenas na História, é importante ressaltar a

pesquisa realizada pelo professor Clóvis Antunes na década de 1960, sobre os Xukuru-Kariri, povo indígena habitando em Palmeiras dos Índios. Ainda existe uma lacuna nos registros históricos sobre outros indígenas em Alagoas, mas as produções sobre os Xukuru-Kariri e os Kariri-Xokó indicam um cenário de afirmação identitária desses povos. É importante ressaltar que, enquanto outros povos indígenas iniciaram o processo de afirmação identitária na década de 1990, os Xukuru-Kariri e Kariri-Xokó realizaram esse processo nos anos 1950.

Apesar da pesquisa do professor Clóvis não ser vinculada ao Departamento de História/UFAL, sua tese serviu para que assumisse a Cadeira de Ciências e Biologia na Universidade Federal de Alagoas. E de acordo com Rocha (2021), o envolvimento do professor Clóvis com os Xukuru-Kariri foi anterior ao processo do concurso para a Universidade. Por ser padre, o professor realizou missas e, por ser fluente em inglês, foi intérprete do *Smithsonian Institute of Linguistic*, que enviou um linguista para catalogar o vocabulário dos aldeados em Palmeiras dos Índios.

O envolvimento do professor Clóvis no cotidiano da Fazenda Canto alcançou tanta notoriedade que, em vários registros fotográficos disponíveis no acervo do Grupo de Pesquisas em História Indígena de Alagoas (GPHIAL), localizado na UNEAL Campus III, o sacerdote aparece celebrando missas na igreja da aldeia ou conduzindo procissões, como a que foi realizada cultuando o Sagrado Coração de Jesus, na qual indígenas adultos transportaram o andor e crianças acompanharam a celebração carregando pratos ornamentados e com velas, além de uma banda de pífanos organizada pelos indígenas para animar os festejos. (ROCHA, 2021, p. 40)

Neste cenário, percebe-se que a afirmação identitária e as mobilizações dos indígenas por terras em Alagoas constituem um processo para superar a invisibilidade histórica e de lutar pela efetivação de direitos. Em 2023, o estado abriga 11 povos indígenas, e muitos iniciaram o processo de afirmação identitária durante as décadas de 1990 e 2000. No entanto, a maioria ainda é desconsiderada nas reflexões históricas, e os processos de mobilizações não foram discutidos nos cursos de História nesse período. Quando foram, na maioria das vezes, foi marcado pelo interesse do pesquisador e não para uma efetiva contribuição para os povos indígenas.

Com base nas produções historiográficas analisadas no período de 1996 a 2008, foi possível observar que, se os/as professores/as de História atuantes na Universidade Federal de Alagoas não produziram ou viabilizaram pesquisas sobre os povos indígenas, então os/as estudantes e futuros/as docentes também não tiveram acesso a produções históricas relevantes sobre os indígenas em Alagoas. Essa falta de produção acadêmica sobre os indígenas contribuiu

para o silenciamento da História desses povos na academia e nas escolas, evidenciando a importância da inclusão de temáticas indígenas nos currículos nos cursos de História e em pesquisas acadêmicas mais amplas.

As análises realizadas neste texto levantaram diversas questões importantes para a formação docente em Alagoas. Uma das principais questões a serem discutidas é como os/as professores/as formados/as na UFAL nesse período abordavam a temática indígena em sala de aula e se havia uma preocupação acadêmica em relação à formação desses/as profissionais nessa área. Além disso, é fundamental discutir quais processos de formação continuada ocorreram na Universidade ou no Estado de Alagoas para suprir a carência formativa de professores/as formados/as nesse período. Outra questão relevante é como os indígenas eram representados na dimensão estética das expressões socioculturais, e se essa representação refletia uma abordagem crítica e respeitosa em relação aos povos indígenas. Essas são questões cruciais para a promoção de uma educação mais inclusiva e interétnica da diversidade sociocultural em Alagoas.

Considerações finais

Ao percorrer as produções acerca dos povos indígenas na História de Alagoas entre 1996 e 2008, torna-se visível um quadro marcado pela tentativa de apagamento e invisibilidade dessas comunidades. Esta ausência e tratamento superficial refletem a cultura histórica predominante na formação dos professores de História e na produção acadêmica daquela época, negligenciando a relevância e a importância dos povos indígenas nos eventos históricos do estado.

A promulgação da Lei nº 11.645/2008 surge como um marco significativo na valorização e inclusão dos indígenas na narrativa histórica escolar. No entanto, persistem dúvidas pertinentes sobre a aplicação efetiva dessa legislação, como a presença de um componente curricular específico sobre os indígenas na História após a promulgação da Lei, assim como a realização de programas de formação continuada para os professores graduados entre 1996 e 2008.

Enfatiza-se a importância das práticas pedagógicas interculturais como um instrumento para combater estigmas, preconceitos e visões centradas em uma única perspectiva cultural. Adicionalmente, ressalta-se a necessidade de um compromisso institucional, incluindo

a implementação de programas de formação continuada pela UFAL, para suprir a carência de formação dos professores no período prévio à Lei nº 11.645/2008. Também se destaca a relevância da abordagem intercultural na formação dos futuros professores, visando valorizar e respeitar a diversidade étnica indígena nas práticas pedagógicas.

Conclui-se que as discussões sobre os indígenas na História em sala de aula transcendem a mera desconstrução de preconceitos e a promoção do antirracismo. Elas contribuem para a edificação de uma sociedade justa, igualitária e respeitosa. A cultura histórica antirracista, incorporando as dimensões estéticas, cognitivas e políticas, emerge como um elemento essencial na promoção do respeito aos povos indígenas e na construção de uma consciência histórica que valorize a diversidade de narrativas e contribuições nos processos históricos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. S. DE. **Índios e brancos no Porto Real do Colégio. Nota prévia.** [s.l: s.n.]. Disponível em: <www.etnolinguistica.org>.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos.** II ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- CARDOSO, W. D. A história da educação escolar para o terena: origem e desenvolvimento do ensino médio na Aldeia Limão Verde. 8 jul. 2011.
- GOODSON, I. **A Construção Social do Currículo.** Lisboa: Educa e autor, 1997.
- LIMA, R. I. M. A dimensão cognitiva da cultura histórica. **Escrita da História**, v. 7, n. 14, p. 38–64, 16 jan. 2022.
- ROCHA, A. S. “**OS XUCURUS DE PALMEIRA DOS ÍNDIOS**””: REFLEXÕES A PARTIR DA TESE DO PROFESSOR CLÓVIS ANTUNES. p. 35–52, 2021.
- RÜSEN, J. **Jorn Rusen e o Ensino de História.** Párana: [s.n.].
- RÜSEN, J. **Cultura Histórica, formação e identidade: sobre os fundamentos da didática da história.** Curitiba: Was Edições, 2022. v. I
- SCHMIDT, M. A. Cultura histórica e aprendizagem histórica. **Revista NUPEM**, v. 6, n. 10, p. 31–50, 10 maio 2014.

SILVA, M. DA P. **A TEMÁTICA INDÍGENA NAS PRÁTICAS CURRICULARES DOCENTES EM ESCOLAS MUNICIPAIS (PESQUEIRA, PE)**. Maceió: [s.n.]. Disponível em: <www.editoraolyver.org>.

SMITH, L. T. **Descolonizando metodologias: pesquisas e povos indígenas**. Curitiba: UFPR, 2018.

WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas**, v. 5, n. 1, 1 set. 2019.

ST 08 - HISTÓRIA CULTURAL DO PROTESTANTISMO

Coord.: Paulo Julião da Silva (UFPE)

Objetiva-se receber trabalhos que transitem no viés da História Cultural do Protestantismo no Brasil, os quais partam do princípio de que as religiões são produtos culturais, buscando entender as interfaces da pluralidade desse grupo religioso que teve nuances de sua presença no território nacional nos séculos XVI e XVII, mas que só viria a consolidar seu espaço entre as religiões e religiosidades brasileiras a partir do século XIX. Pretendemos debater questões missionais, educacionais, biográficas, institucionais, tendo como arcabouço teórico os referenciais da história cultural, principalmente no que diz respeito à História Cultural das Religiões. A diversidade de estudos que vem sendo desenvolvidos nos últimos anos sobre as mais diversas correntes protestantes nos possibilita entender o crescimento expressivo dos evangélicos no País, principalmente aqueles que se enquadram no que se convencionou chamar de neopentecostais. Nesse sentido, o simpósio contribuirá com as discussões e possibilidades de ampliação das temáticas acerca dos diversos seguimentos protestantes existentes no Brasil.

A Sociedade Bíblica Americana e as estratégias para a criação e circulação de bibliotecas pedagógicas protestantes: notas introdutórias

Ester Fraga Vilas-Boas Carvalho do Nascimento⁹⁶

Maria Vanderlania Freitas Sampaio⁹⁷

Resumo: Esta pesquisa investiga a criação e a circulação de bibliotecas protestantes produzidas pela Sociedade Bíblica Americana (SBA), publicadas no período de 1878 a 1929, evidenciando estratégias difundidas para o campo pedagógico através do impresso, entre os séculos XIX e XX. Considerando que as bibliotecas protestantes são objetos culturais que contribuíram para o desenvolvimento da educação brasileira, este trabalho pretende demonstrar como a Sociedade Bíblica Americana definiu normas e regras para a criação e circulação de bibliotecas pedagógicas protestantes no período investigado. Inserida nos campos da História Cultural, da História da Educação e da História do Livro, a investigação tem por problema de pesquisa a seguinte questão: como a Sociedade Bíblica Americana elaborou estratégias para a criação e circulação de bibliotecas pedagógicas protestantes? A hipótese elaborada é a existência de um espaço para a circulação de impressos protestantes, dentre outros impressos, contribuiu para a implantação de modelos educacionais protestantes presentes nos países em que a Sociedade Bíblica Americana fez circular bibliotecas pedagógicas protestantes. Amparada sob os pressupostos teórico-metodológicos de Carlo Ginzburg (2007) no que concerne ao método indiciário, em Michel de Certeau (1998), nas orientações da categoria de análise sobre táticas e estratégias a qual esta última possui lugar próprio, manifesta-se fisicamente por esses lugares de operação, com o fim de exercer a ordem dominante; e, em Nascimento (2019), no conceito de biblioteca pedagógica protestante, a investigação está em curso e através da materialidade das obras, evidenciando os indícios, sinais e marcas deixadas nas fontes. Os poucos debates ainda sobre o tema e os destaques sobre a pedagogia protestante desde a Reforma Protestante ocorrida no século XVI e que se expandiu nos vários continentes, nos instiga a possibilidade de demonstrar estas normas e regras, todavia, observando os desafios de enxergar o lugar dos que pouco puderam falar ou escrever ao longo da história.

Palavras-Chave:

⁹⁶ Professora doutora em Educação – UNIT/SE

⁹⁷ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação – UNIT/SE

Introdução

Na perspectiva da História Cultural, este texto está inserido na História da Educação, apresenta estudos iniciais de um projeto de investigação em rede liberado pela Profa Dra Ester Fraga Vilas-Boas Carvalho do Nascimento na busca de uma apreensão global da imprensa protestante e de impressos educacionais e sua relação com a História da Educação, se insere na linha de pesquisa: Educação e Formação Docente, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes (PPED/UNIT-SE). Para Darnton (1990, p.65) a finalidade da História do Livro é entender como as ideias eram transmitidas por vias impressas e como o contato com a palavra impressa afetou o pensamento e comportamento da humanidade nos últimos quinhentos anos.

Os impressos tem sido analisados como estratégias editoriais de difusão e conformação de saberes e práticas religiosas e pedagógicas, a partir da análise do manual da Sociedade Bíblica Americana (SBA), recorremos a Chartier para destacar estes saberes e práticas e identificamos que “as percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem práticas (sociais, escolares, políticas)”, por isso “que tendem a impor uma autoridade à causa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas” (CHARTIER, 1990, p. 17). nesse sentido os estudos iniciais destacaram a formação da SBA e como estes saberes foram se internalizando na sociedade de ideias.

As associações voluntárias, denominadas também de sociedades de ideias ou associações livres, ainda é desconhecido por parte da História da Educação brasileira. Podem ser maçônicas, patrióticas, literárias, religiosas e constituíram-se principalmente durante o século XVIII. Foram formas modernas de sociabilidade que ofereceram, segundo Bastian (1993) novos modelos associativos em meio de uma sociedade globalmente organizada em torno de uma estrutura corporativa hierárquica (ordens) e composta na essência por atores sociais coletivos. Como contraponto da sociedade tradicional, do Antigo Regime, aquelas organizações foram portadoras da modernidade, no sentido de que estruturavam novas formas de organização do social, não centradas sobre os antigos grupos, mas no indivíduo como ator político e social.

Nos Estados Unidos, durante o século XIX, as associações voluntárias tomaram outra dimensão. Eram instituições que promoviam o serviço público, comercial, industrial, moral e religioso. Dentre essas, as religiosas, foram uma das mais importantes e visíveis manifestações

públicas dos Estados Unidos. Das congregações religiosas às associações fraternais e benevolentes, dos clubes aos hospitais, aquelas organizações foram poderosas, constituindo mais de 10% da economia norte-americana e oferecendo aproximadamente 15% de todo o emprego privado. Proviam serviços sociais, alfabetização, construção de escolas, sendo a forma mais completa de empreendimentos americanos que mais investiram no serviço público. Para os norte americanos, a manifestação de sua religião moral era tão importante quanto os lugares de culto, pois era necessário ensinar ao povo, e fazê-lo demonstrar, como ele deveria agir, comportar-se, crer.

É necessário propor que a Sociedade Bíblica Americana difundiu materiais impressos, as bibliotecas pedagógicas protestantes, que compõe uma biblioteca “sem muros” como defende Chartier, de acordo com Nascimento (2019), a análise realizada com base em uma bibliografia específica e fontes trabalhadas até o momento permite levar em consideração que é possível apreender que as estratégias editoriais de difusão e conformação de saberes e práticas religiosas e pedagógicas difundidas pelas sociedades bíblicas contribuíram na organização de grupos de leitores protestantes, ressaltando ainda a importância da circulação de um conjunto de impressos durante o século XIX, promovendo o surgimento de várias comunidades de leitores e, conseqüentemente, de práticas de leitura.

Tanto as que tiveram anteriormente familiarizada com a cultura impressa, como as fornadas pelos recém-chegados ao mundo da escrita -- crianças, mulheres, operários. O acesso deu a todos a capacidade de ler tal como se estabeleceu no final do século XIX em várias partes da Europa. Isto provocou uma grande fragmentação das práticas de leitura. Essa fragmentação levou a reforçar todos os elementos encontrados já nos primeiros séculos da Modernidade. Por um lado, se multiplicaram produtos impressos dirigidos a leitores populares - coleções baratas, publicação por entrega, folhetos, revistas ilustradas, etc -. Desse ponto de vista, a produção e a circulação da cultura impressa, mostraram as principais mudanças fundamentais em todas as partes da Europa e, talvez, das Américas.

A Sociedade Bíblica Americana: estratégias e impressos

A Sociedade Bíblica Americana foi uma associação voluntária protestante que, a partir do início do século XIX, assumiu a responsabilidade de fazer circular ideias por meio de diversos tipos de impressos, nos Estados Unidos da América e em diferentes países, tal como era a prática da sua congênere Sociedade Bíblica Britânica e Estrangeira (NASCIMENTO,

2007b, 2011a). Durante o século XIX, os norte-americanos viram surgir muitas associações destinadas a fazer circular impressos cristãos não apenas nos Estados Unidos da América, mas também em outros países. Essas instituições cumpriram importante papel nos países da América Latina. Entre as organizações de maior vulto, é possível listar: American and Foreign Christian Union, American Seamen's Friends Society, American Tract Society e American Sunday School Union.

A primeira Sociedade Bíblica nos Estados Unidos foi estabelecida na Filadélfia, no ano de 1808, cerca de quatro anos após a organização da Sociedade Bíblica Britânica e Estrangeira, em Londres. A segunda, a Sociedade Bíblica de Connecticut, foi estabelecida em Hartford no mês de maio de 1809. A terceira, a Sociedade Bíblica de Massachusetts, foi organizada em Boston, em julho do mesmo ano. A quarta, a de Nova Jérsei, iniciou seu trabalho em Princeton, no fim do mesmo ano. A quinta, a Sociedade Bíblica da Cidade de Nova Iorque, foi instituída durante o ano de 1810. Outras sociedades similares surgiram em locais diferentes do país até o ano de 1816, quando já existiam aproximadamente 60 delas.

Durante o primeiro ano de sua existência, 35 dessas organizações tornaram-se colaboradoras da Sociedade Bíblica da Filadélfia; por serem frágeis no início do seu funcionamento e baseando-se em suas distantes localizações, eram obrigadas a conduzir o trabalho bíblico sob condições de desvantagem. Essa questão foi amplamente discutida pelos seus membros, tanto pública quanto internamente, até o ano de 1815, quando um plano para a criação de uma Sociedade Bíblica Nacional foi formalmente proposto pela organização de Nova Jérsei, tendo como seu presidente o advogado Elias Boudinot, de Burlington. Na ocasião, foi sugerida a realização de uma convenção no estado de Nova Iorque.

A Convenção reuniu, no dia 8 de maio de 1816, os 60 membros da instituição. O evento foi realizado na Sala do Conselho Eclesiástico da Igreja Holandesa Reformada, na Rua do Jardim, em Nova Iorque. Representantes de 35 Sociedades Bíblicas Norte-Americanas compareceram à convenção, além de 4 representantes da Sociedade de Amigos. O advogado Joshua M. Wallace, representante da Sociedade Bíblica de Nova Jérsei, foi escolhido como presidente da convenção. Os pastores e doutores em Divindade J. B. Romeyn e Lyman Beecher foram eleitos secretários. Na mesma ocasião, foram escolhidos os administradores executivos e um Conselho de Supervisores.

A constituição da Sociedade Bíblica Americana (SBA) foi elaborada e aprovada por um comitê constituído por dez membros. O presbiteriano Elias Boudinot, primeiro presidente da

Sociedade, ao anunciar o evento à Sociedade Bíblica Britânica e Estrangeira em Londres, afirmou: "Não houve nenhuma voz discordante na Convenção, embora tenha sido formada por diferentes denominações; todos eles pareciam ser de um coração e de uma mente. Todos os procedimentos, começando na quarta-feira dia 8 de maio até segunda-feira, dia 13" (AMERICAN BIBLE SOCIETY, 1878, p.8).

A Sociedade Bíblica Americana iniciou imediatamente suas atividades. Tinha função de produzir e distribuir as Escrituras e sob nenhuma hipótese com fins lucrativo, mas, unicamente, com o propósito filantrópico e cristão, segundo definido em documento. De acordo com seu manual do ano de 1878, a instituição: [...] deve sua origem não somente ao desejo de baratear o custo das Escrituras, de modo a trazê-las ao alcance de todas as classes de pessoas que têm os meios para adquiri-las; mas também ao desejo de levar as Escrituras a regiões mais afastadas e empobrecidas do país, onde elas, de outro modo, jamais poderiam ter sido levadas; de sorte que todos os tipos de pessoas e todas as variedades de domicílios possam tê-las como sua posse, através da compra ou através de doação. Em todos os casos em que a Sociedade vende as Escrituras, ela assim o faz a um baixo custo; e onde há indivíduos ou famílias financeiramente destituídas, e ao mesmo tempo, incapazes ou não desejosos de adquiri-las, ela as oferece sem dinheiro e sem preço (AMERICAN BIBLE SOCIETY, 1878, p. 12. Tradução nossa)

A constituição também definia que a SBA era plural e aberta a todas as denominações. O conselho administrativo possuía sete diferentes denominações cristãs: [...] se esforçando para fazer circular as Escrituras entre todas as classes de modo imparcial, e seus negócios são administrados sem preconceitos denominacionais ou controladores. Neste contexto, é próprio se referir ao princípio adotado em relação à publicação de notas e comentários nas Escrituras. O primeiro artigo da Constituição explicitamente declara que o único objetivo da Instituição é o de encorajar uma circulação mais ampla das Escrituras Sagradas sem notas ou comentários. (AMERICAN BIBLE SOCIETY, 1878, p.13. Tradução nossa).

Diante do exposto, os conceitos de Certeau baseado nas táticas e estratégias são utilizados para fortalecer os diálogos iniciais no intuito de verificarmos de que maneira estes intelectuais protestantes foram referências para um modelo religioso e educacional. Conforme Michel de Certeau, as estratégias correspondem a um cálculo de relação de forças empreendido por um sujeito detentor de algum tipo de poder que, por esta via, "(...) postula um lugar capaz de ser circunscrito como próprio e, portanto, capaz e servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta" (CERTEAU, 1990, p. 46).

As táticas, por sua vez, são apresentadas pelo autor como ações desviacionistas, que geram efeitos imprevisíveis. Em oposição às estratégias – que visam produzir, mapear e impor – as táticas originam diferentes maneiras de fazer. Resultam das astúcias dos consumidores e de suas capacidades inventivas, possibilitando aos atores escaparem às empresas de controle e tomarem parte no jogo em questão. Elas habitam o cotidiano da cultura ordinária, instância onde são desenvolvidas as práticas e as apropriações culturais dos considerados “não produtores”. Não pretendem qualquer posição de poder; remetem à ligação dos “fracos” com a cultura sem, no entanto, apontarem para qualquer falta, posto que os consumidores possuem uma cultura própria (CHARTIER, 1990).

A administração da SBA, de acordo com a constituição, estava confiada a um Conselho de Diretores, constituído de 35 homens leigos, um quarto dos quais saía do conselho a cada ano, mas continuava reelegível. Leigos, que poderiam ser diretores vitalícios (mediante pagamento de 130 dólares), estavam autorizados a frequentar as reuniões do conselho, podendo opinar e votar. De acordo com o documento analisado, o número de homens "que tem estado conectado ao Conselho de Diretores, desde a organização da Sociedade, é de cento setenta e seis". A constituição também definiu que o Conselho de Diretores se reuniria regularmente na "Sala dos Diretores na Casa da Bíblia, em Nova Iorque, na primeira quinta-feira de cada mês, às três e meia da tarde, e mais frequente que isso, caso os negócios da Sociedade venham a requerê-lo, por motivo de recesso, ou em reunião especial" (AMERICAN BIBLE SOCIETY, 1878, p.18. Tradução nossa).

Durante 20 anos após sua organização, a Sociedade Bíblica Americana prosseguiu com suas atividades sem estar legalmente constituída perante as normas legais do Estado norte-americano. Contudo, no dia 25 de março de 1841, um estatuto para a sua legalização foi promulgado pelas leis do Estado de Nova Iorque. Estatutos subsequentes também foram aprovados pelo mesmo estado, em 13 de abril de 1852 e no dia 24 de abril de 1872. Tais normas estatutárias: [...] deram-lhe autoridade especial para comprar, ter direito à propriedade. e transferir título de propriedade do patrimônio que lhe pertence, em Astor Place, e também, sob certas condições, se apossar de patrimônio por meio de doação, doação testamentária condicional, ou doação testamentária, de forma que a Sociedade se torna agora totalmente competente e devidamente autorizada por lei, para manter quaisquer tipos de acordos sob sua custódia (AMERICAN BIBLE SOCIETY, 1878, p. 11. Tradução nossa).

O Manual da Sociedade Bíblica Americana ainda registrou sua organização administrativa, composta por presidente, vice-presidente, secretário, tesoureiro, escriturário,

contador, agente, agente-geral, contador assistente. Nos registros até agora analisados por este estudo, foram identificados 8 ocupantes do cargo de presidente e 103 vice-presidentes, desde a sua fundação até o ano de 1872.

A documentação analisada até o momento ainda registrou que os cargos de escriturário e contador foram acumulados pela mesma pessoa, a exemplo de John Pintard, eleito em 1816, e Robert F. Winsliw, no ano de 1832. Em 1818, John E. Caldwell foi nomeado agente da Sociedade; e, um ano depois, John Nitchie foi nomeado para exercer os cargos de agente e contador. Em 1832, o cargo de agente-geral e contador assistente foi ocupado por John Nitchie; e, sete anos depois, em 1839, foi a vez de Joseph Hyde assumir a mesma responsabilidade. Somente em 1853 os cargos de assistente-geral e contador assistente foram desmembrados. Naquela ocasião, Henry Fisher assumiu a responsabilidade de contador assistente até ser substituído em 1869 por Andrew L. Taylor.

Caleb T. Rowe foi nomeado agente-geral em 1854. Além dos cargos já apresentados, a Sociedade Bíblica Americana possuía ainda nove Comitês Permanentes, que dirigiam, com o Conselho de Supervisores, os vários departamentos encarregados de distintas responsabilidades. O Comitê das Versões, que supervisionava a exatidão textual dos assuntos da Sociedade, era composto por sete dos clérigos mais letrados, indicados para atuarem como representantes das várias denominações cristãs que colaboravam com a Sociedade. Os Comitês de Finanças, Publicação, Doações e Nomeação e, o Comitê de Auditoria eram compostos apenas por homens leigos.

Os Comitês de Distribuição, Agências e Aniversários eram compostos tanto por clérigos como por leigos. Os vários comitês eram compostos por sete membros cada um, exceto o Comitê de Auditoria, que tinha três membros. Alguns dos comitês se reuniam regularmente uma vez a cada mês, enquanto os outros se reuniam somente em ocasiões especiais. Os resultados das deliberações eram apresentados ao Conselho de Supervisores para aprovação definitiva. Além dos seus dirigentes, a Sociedade Bíblica Americana também possuía membros vitalícios. Cada membro vitalício da Sociedade recebia anualmente uma quantidade de exemplares da Bíblia e do Novo Testamento, que lhes eram entregues pelo valor de um dólar cada um. Já os diretores pagavam dois dólares e meio por cada exemplar recebido.

A regulamentação foi adotada a partir de uma convicção de que há multidões de indivíduos na comunidade - órfãos, aprendizes, servidores, barqueiros, condutores de charretes, e semelhantes - que não têm nenhuma bíblia, exceto alguns privilégios religiosos; e que podem,

até um certo limite, ser supridos através do método assim proposto; pois quem será mais provável difundir o Volume Sagrado entre aqueles que são privados de recursos, que aqueles que têm mostrado tamanha consideração por esse volume de modo a se tomarem membros e diretores de uma Instituição que o fornece para a distribuição? A partir daí é fácil ver que o objetivo do Conselho em desenvolver este plano foi estritamente um objetivo benevolente, ou caridoso; e que os livros concebidos para serem impressos são normalmente os do tipo simples e barato, que são apropriados para a distribuição gratuita entre as pessoas já especificadas (AMERICAN BIBLE SOCIETY, 1878, p. 15. Tradução nossa).

Anualmente, uma quantidade significativa de livros era impressa sob tal modalidade. Os membros vitalícios e os diretores ofereciam previamente suas contribuições financeiras de acordo com a quantidade de livros que pretendiam distribuir; e, findo o primeiro trimestre do ano, era iniciada a distribuição:[...] eles podem ser obtidos, através de solicitação, na Casa da Bíblia em Nova Iorque, ou nos depósitos de quaisquer dos Auxiliares da Sociedade, contanto que tais Auxiliares informem à Sociedade anualmente os nomes de tais Membros e Diretores que os supriram; em tal caso, os Auxiliares serão creditados pela Sociedade pelos livros desse modo impressos em nome da Sociedade (AMERICAN BIBLE SOCIETY, 1878, p. 15. Tradução nossa).

Um relatório publicado pela Sociedade Bíblica Americana em 1926 apresentava em mapas a divisão territorial feita nos territórios de México, América Central e América do Sul, os dados de cada agência, como eram denominadas, o ano de implantação, seus dirigentes e a equipe de trabalho, a quantidade de impressos distribuídos, além do registro do trabalho desenvolvido em cada região. A agência La Plata instalada em 1864, Brasil, 1876, México, 1878, Índias Ocidentais, 1882, Caribenha, 1892 e Alto dos Andes em 1920.

Considerações finais

A análise realizada com base em uma bibliografia específica e fontes trabalhada até o momento permite levar em consideração a hipótese levantada por Chartier (2017 - durante a Conferência de Abertura do IX Congresso Brasileiro de História da Educação - de que, talvez, " produção e a circulação da cultura impressa possibilitaram mudanças fundamentais nas Américas, como ocorrera na Europa. É possível apreender que as estratégias editoriais de difusão e conformação de saberes práticas religiosas e pedagógicas difundidas pelas sociedades bíblicas contribuíram na organização de grupos de leitores protestantes. Chartier (2017)

também ressaltou a importância da circulação de um conjunto de impressos durante o século XIX, promovendo o surgimento de várias comunidades de leitores e, conseqüentemente, de práticas de leitura:[...] com a diversificação dos produtos impressos, o século XIX conheceu uma grande dispersão e diversidade das práticas de várias comunidades de leitores. Tanto as que tiveram anteriormente familiarizada com a cultura impressa, como as formadas pelos recém-chegados ao mundo da escrita - crianças, mulheres, operários.

O acesso deu a todos a capacidade de ler tal como se estabelece final do século XIX em várias partes da Europa. Isto provocou uma fragmentação das práticas de leitura. Essa fragmentação levou a reforçar todos os elementos encontrados já nos primeiros séculos da Modernidade. Por um lado se multiplicaram produtos impressos dirigidos a leitores populares - coleções baratas, publicação por entrega, folhetos, revistas ilustradas, etc -. Desse ponto de vista, a produção e a circulação da cultura impressa, mostraram as principais mudanças fundamentais em todas as partes de Europa e, talvez, das Américas.

Até o momento, esta investigação verificou que, no caso das Américas, no primeiro momento, não houve ampla produção de impressos. O processo inicial foi de importação de impressos principalmente europeus, mas a circulação estimulou uma nascente indústria de impressos nas Américas. O aprofundamento da pesquisa tem permitido constatar a forte atuação das Sociedades Bíblicas em toda a América Latina.

A estratégia de evangelização dos norte-americanos para a América Latina fora organizada em cinco grupos, segundo Braga (1906, p. 21): 1. Escolas - escola paroquial, faculdades teológicas e escolas superiores, 2. Agências das Sociedades Bíblicas - representadas principalmente pela Sociedade Bíblica Britânica e Estrangeira, sediada em Londres, e a Sociedade Bíblica Americana, com sede de Nova Iorque. 3. Assistência a Enfermos - em 1906, havia na América Latina 9 hospitais e 23 dispensários, antiga denominação de ambulatório médico, sustentados por associações voluntárias protestantes, sem cama para internamento, que ofereciam gratuitamente assistência médica, cuidados e medicamentos a doentes socialmente necessitados. 4. Associações Cristãs de Moços e de Moças/YMCA e YWMA - associação voluntária que ofereciam serviços de ordem física, intelectual e espiritual para os jovens, especialmente nos grandes centros, como no Brasil, no Prata, Chile. México, Cuba e na Zona do Canal do Panamá, 5. Igrejas - possuíam duas ações: a doutrinação dos fiéis e a propaganda do Protestantismo pela imprensa eclesiástica ou secular, além dessa organização de trabalho para a propagação da fé protestante, os anglo-americanos organizaram as capelanias das legações e embaixadas dos países protestantes para atender às colônias estrangeiras e às missões para

marinheiros estabelecidas em portos, especialmente para os integrantes das marinhas mercantes inglesa e norte-americana.

Quatro anos após a criação da Sociedade Bíblica Britânica e Estrangeira, em 1808, a Sociedade Bíblica Americana iniciou seu trabalho de enviar seus representantes, denominados de agentes, e instalar agências em outros países, trabalhando em parceria com a Sociedade Bíblica Inglesa. No Brasil, em 1818, a instituição norte-americana enviou John Rudge para o Rio de Janeiro. E, em 1824, a Sociedade Bíblica Inglesa enviou James Thomson à Argentina para instalar uma agência. Pelo seu trabalho realizado de divulgação da Bíblia e organização de escolas bíblicas dominicais, o governo argentino incumbiu-o também de estabelecer escolas lancasterianas em Buenos Aires e arredores. Outros governos o convidaram para instalar este tipo de instituição educacional em seus respectivos países, a exemplo de Chile, Uruguai e Colômbia. E a Bíblia era o livro didático.

Além de investigar a produção e circulação de produtos impressos a leitores específicos, este estudo continua procurando compreender e apreender como a Sociedade Bíblica Americana percebeu o mercado latino-americano que queriam explorar. Propõe também levantar a ação de outros distribuidores norte-americanos de livros pedagógicos que abasteciam esse mercado; como também rastrear a ação destes sujeitos e de outros agentes e colportores na América Latina, levantando estatísticas e circuitos de distribuição.

Referências

AMERICAN BIBLE SOCIETY. **Bible work in latin american**. New York: American Bible Society Press, 1926

AMERICAN BIBLE SOCIETY. **The Manual of the American Bible Society**. New York: American Bible Society Press, 1926

BASTIAN, Jean-Pierre (Comp.). **Protestantes, liberales y francmasones. Sociedades de ideas y modernidad en América Latina, siglo XIX**. México: Fondo de Cultura Económica/CEHILA, 1993.

BRAGA, Erasmo. **Pan-americanismo: aspecto religioso**. O relatório e interpretação do Congresso de Acção Christã na America Latina reunido no Panamá de 10 a 19 de fevereiro de 1916. Nova York: Sociedade de Preparo Missionário funcionando nos Estados Unidos e Canadá, 1916.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

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

DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

NASCIMENTO, Ester F. V. B. C. do; NASCIMENTO, Jorge C. do. Nota prévia sobre a leitura e a circulação de impressos no século XIX: a Sociedade Bíblica Americana. In ALMEIDA, Maria Zenaide C. M. de; BALDINO, José Maria; DIAS, Kamila G. (org.).

Cultura escolar: histórias e memórias em diferentes espaços sociais. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2019. p. 232-247.

NASCIMENTO, Ester F. V. B. C. do. **A Escola Americana: Origens da Educação Protestante em Sergipe (1886-1913)**. 2. ed. Aracaju: Criação, 2021.

NASCIMENTO, Ester F. V. B. C. do. **Educar, curar, salvar**. Uma ilha de civilização no Brasil tropical. Aracaju: Ed. Criação, 2022.

SIRINELLI, J. Os intelectuais. In: RÉMOND, R. **Por uma história política**. Rio de Janeiro: EdUFRJ; Fundação Getúlio Vargas, 2003.

VASCONCELOS, Micheline Reinaux de. **As boas novas pela palavra impressa: impressos e imprensa protestante no Brasil (1837-1930)**. Tese (Doutorado em História). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. 5. ed. [Reimpr.]. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

A influência do pensamento cristão no desenvolvimento do capitalismo

Joaquim Gomes de Farias Neto⁹⁸

Resumo: O presente artigo problematiza a estrita relação estabelecida pela historiografia entre o cristianismo e o desenvolvimento do capitalismo através da religiosidade protestante. A proposta da pesquisa busca estabelecer outras interpretações sobre a influência do cristianismo no desenvolvimento das teorias econômicas que contribuíram para a formação do liberalismo e capitalismo moderno, tendo em vista o catolicismo escolástico e as ideias desenvolvidas pelos seus intelectuais durante os séculos XIII ao XVII.

Palavras-Chave: Protestantismo, Capitalismo e Escolástica.

Desde a transição do século XIX para o XX, os trabalhos desenvolvidos por Max Weber⁹⁹ e Ernst Troeltsch¹⁰⁰, acerca da relação do calvinismo com o capitalismo, têm influenciado diversos intelectuais da historiografia e da sociologia. Apesar desta influência ter permanecido duradoura, muitos historiadores no decorrer do século, que levaram mais longe a análise do pensamento econômico de Calvino, como por exemplo Doumergue, Tawney, Hauser e André Biéler (DELUMEAU, 1989, p. 304), têm discordado fortemente de algumas conclusões disseminadas pelo trabalho desses sociólogos. Essa discordância tem sido tão enfatizada, porém pouco vislumbrada, que até mesmo o economista Friedrich Hayek denominou a relação do desenvolvimento do capitalismo com a ética protestante de “o mito weberiano da fonte protestante da ética capitalista” (TOURINHO, 2018, p. 115).

O presente artigo não visa discordar, e muito menos refutar, o autor da *A Ética Protestante e o Espírito Capitalista* (das quais muitas das linhas teóricas desenvolvidas estou de pleno acordo), mas, para além de trazer ao debate outras linhas interpretativas do fenômeno (da relação do protestantismo com o capitalismo), buscarei demonstrar por meio de uma breve análise historiográfica e de fontes primárias, que não existia relação do espírito capitalista em Calvino e no calvinismo do século XVI. Também buscarei fundamentar que a relação das ideias

⁹⁸ Licenciado em História pela Universidade Federal de Alagoas.

⁹⁹ *A Ética Protestante e o Espírito Capitalista*.

¹⁰⁰ Ernst Troeltsch (1865-1923) foi um escritor, historiador, sociólogo, filósofo e teólogo alemão que, contemporaneamente com Max Weber, elaborou vários conceitos relacionados à sociologia da religião.

de Livre Mercado com o cristianismo é anteriores a Ética Protestante buscando abrir uma nova discussão acerca da relação que o cristianismo tem com o desenvolvimento do capitalismo.

No primeiro momento analisaremos as linhas analíticas de Weber, para depois vermos o que de fato Calvino escreveu sobre os pontos fundamentais da análise de Weber. Depois, buscaremos no campo das ideias ver o que Calvino escreveu sobre trabalho e economia para analisar se há em suas ideias algum elemento que justifique o desenvolvimento do embrião do Espírito Capitalista. E por último analisaremos no espaço e tempo, a partir das cidades de Genebra e Roma, se de fato o protestantismo foi o pioneiro, dentro da religiosidade cristã, a desenvolver ideias e práticas fundamentais para o desenvolvimento do capitalismo.

As linhas analíticas de Max Weber.

Segundo Max Weber (2013), o capitalismo – enquanto busca pelo lucro e rendimento – sempre existiu. O sociólogo nos diz, porém, que “em todos esses casos”, o ethos particular, que sedimentaria o capitalismo definitivamente, “através de uma consciência de dever religioso, estaria ausente” (p. 55). Para Weber, “O ponto essencial de diferença” entre o capitalismo anterior e aquele que emergiu sob influência da ética protestante, seria que: “uma ética baseada na religião”, que aloca “certas sanções psicológicas (não de um caráter econômico) na manutenção de uma atitude prescritiva por ela, sanções que, enquanto a crença religiosa mantenha-se viva, são profundamente efetivas, e que uma sabedoria meramente mundana [...] não possui [essa] disposição” (WEBER, 2013, p, 84). Essa atitude de dever para com o trabalho foi denominada por Weber de ascetismo mundano, pois, baseava-se numa espécie de vida regrada e racional, de cunho religioso, mas voltado para as atividades no mundo (WEBER, 2013, p. 96).

Para Weber, o principal dogma das igrejas reformadas seria a predestinação (WEBER, 2013, p.130). “[...] A valorização religiosa do trabalho sistemático, contínuo e incansável em uma profissão mundana, como o mais elevado meio de ascetismo, e, ao mesmo tempo, o mais certo e a mais evidente comprovação do renascimento e da fé genuína, devem ter sido a mais poderosa alavanca para expansão daquela atitude perante a vida, a que chamamos de espírito do capitalismo” (WEBER, 2013, p. 251). Segundo o sociólogo, as grandes regiões da Europa influenciadas pelo calvinismo teriam sido as áreas que abrigaram a cultura capitalista (WEBER, 2013, p, 180).

Contudo, vale ressaltar o que tem sido pouco salientado por muitos que aderem a tese de Weber, que o próprio sociólogo faz uma diferenciação entre a doutrina da salvação de Calvino e dos calvinistas posteriores. Weber nos diz em *A Ética Protestante e o Espírito Capitalista* (2013) que próprio Calvino ensinou que “a salvação depende apenas daquela confiança implícita em Cristo, a qual é resultado da verdadeira fé” (WEBER, 2013, p. 139). Em outras palavras, Weber não diz em seu trabalho que teria sido Calvino o mentor do ensino que associava a predestinação com a prosperidade material, mas que teria sido com os puritanos em um período posterior ao século da Reforma Protestante (sec. XVI) que tal ensino teria ganhado força.

A doutrina da salvação e da santificação do trabalho em Calvino

É evidente que, se Max Weber tivesse estudado o calvinismo de século XVI, e não o do século XVIII, teria chegado a outras conclusões (...). Foi o abandono da antropologia de Calvino, em favor de uma antropologia secularizada otimista e progressista, que conduziu algumas sociedades protestantes aos desvios analisados por Weber (BIÉLER, 2009, pp. 58-59).

Para além do trabalho de Biéler - professor doutor da Universidade de Genebra - O historiador britânico R.H Tawney, também nos fala que Weber “tendo recolhido boa parte de seus testemunhos em uma época relativamente avançada, tardia, da história do movimento, não acentuou suficientemente as profundas mudanças sofridas pelo Calvinismo no século que se seguiu à morte de Calvino” (2015, p. 9). O historiador francês Jean Delumeau nos diz que “Weber fez assentar toda a demonstração das origens do capitalismo sobre o modo como os puritanos viviam o dogma da predestinação” (DELUMEAU, 1989, p. 304).

Se a atribuição acerca da centralidade da predestinação na doutrina calvinista do século da Reforma Protestante se assenta sobre um fundamento duvidoso, será que a relação da prosperidade profissional com a certeza do favor e bênção de Deus, que seria tão central ao desenvolvimento do Espírito Capitalista, também não estariam passivas à crítica? A seguir vejamos algumas citações acerca que Calvino falou sobre esse tema:

Riquezas e outros confortos mundanos devem ser vistos como que propiciando alguma experiência do favor e benevolência divinos, mas não se deduz daí que os pobres sejam objetos do desprazer divino; ter um corpo saudável e boa saúde são bênçãos de Deus, porém não devemos conceber que isso constitua prova de que a fraqueza e a enfermidade devam ser consideradas como desaprovação (CALVINO, 2013, pp. 410-411).

Vemos nesse trecho, do Comentário do livro de Salmos, que o reformador não fazia associação entre condição social e desaprovação divina. Em outro texto Calvino ensinou que “Cristo convida os ricos e os pobres indiscriminadamente a recorrer ao Pai Celestial para suprir suas necessidades” (CALVINO, 2021, pp. 239). Segundo analisei nos livros escritos por Calvino, o pobre, unido, a Cristo, não tem razão para duvidar de sua eleição. Calvino diz: “Eis que um irmão humilde deve gloriar-se em sua elevação ou exaltação [...] de modo a não lamentar indevidamente por um estado de vida menos próspero”. (CALVINO, 2021, p. 8746-8747). No contexto em questão a exaltação do pobre é a sua condição de salvo, mesmo que na vida material ele não usufrua de prosperidade. Quando, diz Calvino, “recebemos esse testemunho de salvação que nos é dado pelo evangelho, daí sabemos que Deus nos elegeu e disso temos plena garantia” (CALVINO, Apud BIÉLER, 2012, p. 261).

Podemos perceber a partir das fontes acima citadas que o fundamento central da sociologia de Weber acerca do protestantismo - de que a prosperidade material seria o sinal visível da eleição - não está presente nas ideias de Calvino. Ou seja, a tese de que as sanções psicológicas teriam levado os protestantes a confirmarem sua salvação por meio do ardor no trabalho, e por consequência o acúmulo material não pode ser inferido a partir da teologia de Calvino. Contudo, um outro elemento da análise de Weber deve ser discutido antes de chegarmos a uma conclusão. Para o sociólogo a santificação terrena do trabalho secular, que não havia no ascetismo católico medieval, teria sido a peça-chave para o desenvolvimento de uma prática social e econômica favorável ao desenvolvimento de uma sociedade comercial.

“Nos meios calvinistas”, segundo ele, “alargou-se o termo ‘vocação’ a todas as atividades lucrativas” (WEBER, 1989, p. 295). Isso é verdade. Mas, será que não havia na mentalidade cristã antes do século da Reforma ideias favoráveis à economia de mercado? Como se deu o ensino reformado acerca do trabalho, e como ocorreu na prática social de países reformados como Genebra? E como era a economia de mercado em países não protestantes no século XVI? Houve algum impulso religioso não protestante para o desenvolvimento econômico da Europa antes, durante, e depois do século da Reforma?

Segundo o historiador Jean Delumeau (1889), Calvino realçava a vocação terrena do homem, como afirmou Weber, contudo, para ele, a função do trabalho não era a garantia da salvação. “O dever profissional e social de cada cristão para com Deus, mediante a sua vocação, era da caridade”. Protestava Calvino “contra aqueles que enriqueciam com o sangue e o suor dos pobres, opunha o lavrador e o artesão que penam ao banqueiro que, sozinho, bem sentado, cobra tributo sobre o trabalho de todos”. Insurgia-se antecipadamente contra aquilo que se

tornou a mentalidade capitalista dos Puritanos: “Fazer o possível para obter lucro, apetecer a riqueza, mesmo cometendo injustiças com o próximo, atrair atabalhoadamente tudo aquilo que pode aproveitar à [...] avareza” (CALVINO, Apud DELUMEAU, 1989, p. 305).

Para Calvino, os ricos e os pobres teriam um chamado específico nos desígnios de Deus. No plano de Deus, o rico não deveria sê-lo senão de modo relativo, pois que rico não seria senão com vistas a assistir às reais necessidades dos pobres; o pobre o não deveria ser senão passageiramente, porquanto estaria destinado a receber, da parte de Deus e pelo ministério do rico, o de que teria necessidade para viver. Tendo, porém, o pecado corrompido e desnaturado as relações humanas, renunciando à sua função social, o rico se torna mais rico, à medida que cresce a pobreza do pobre (BIÉRLER, 2012, p. 416).

O desenvolvimento econômico das cidades protestantes em contraste com o das cidades católicas no século XVI.

Analisando os países reformados do século XVI, época em que Calvino esteve vivo, podemos chegar a uma conclusão totalmente na contramão daquilo que Weber constata posteriormente, que “as grandes regiões da Europa influenciadas pelo calvinismo teriam sido as áreas que abrigam a cultura capitalista” (WEBER, 2013, p, 180). O que percebemos é que “na época de Calvino, [havia] um desenvolvimento mais intenso do capitalismo comercial nos países católicos que nas terras reformadas”. O historiador André E. Sayous constata que “os fatos sucessivos [...] tendem a provar que o Capitalismo se desenvolveu em Genebra na medida mesma em que diminuiu a [influência ortodoxa] da fé reformada, acabando por subsistir apenas secularizada, sob a forma de uma ética e de preceitos convencionais. ‘A influência que o calvinismo exerceu sobre os negócios na segunda metade do século XVI não pode ser senão restritiva por motivos de ordem moral’. Ninguém foi mais antimamonista que Calvino” (BIÉLER, 2012, p. 610-611). Em Genebra, a taxa legal de juros “fora fixada, em 1538, em 5%. Em 1557, Calvino concordou com a elevação para 6,2/3%. Sob Teodoro de Beza, foi geralmente de 8%”. O economista André E. Sayous, contrariamente a Weber, Troeltsch, Goyau e Rougier, nega qualquer relação entre Calvinismo e capitalismo, baseando-se na pouca importância do comércio do dinheiro na Genebra do século XVI”. Segundo Sayous, a cidade teria sido “economicamente mais parada na época de Calvino que no século XV, quando ali se realizavam feiras ativas e os Médicis lá tinham uma filial” (DELUMEAU, 1989, p. 303). Não

foi senão “no início do século XVII que começam as coisas a mudar” (BIÉLER, 2012, p. 610-611).

Uma constatação factual ao estudarmos a economia do final da Idade Média e dos primeiros séculos da modernidade é que, diferente do que afirma Weber, em relação a pouca propensão comercial do catolicismo (WEBER, 2013, p. 35-36), o capitalismo já era bastante desenvolvido entre o século XV e XVI nos países católicos, ao passo que os reinos protestantes permaneceram economicamente atrasados (BIÉLER, 2012, p. 610). Em vista do que constatamos até aqui, que Calvino mais tolerou o desenvolvimento do capitalismo do que o incentivou (DELUMEAU, 1989, p. 303), deixemos de lado o diálogo direto com as linhas analíticas Weberianas (sobre predestinação, salvação e vocação) e vejamos historicamente como foi o desenvolvimento do capitalismo no século XVI, a fim de provar, ou não, se de fato neste período houve algum Espírito Capitalista no protestantismo que tenha impulsionado o seu desenvolvimento.

Ainda “no final da Idade Média já [ocorriam] as transformações econômicas e bancárias que iriam se disseminar por boa parte da Europa durante o século XVI: como a difusão de novas formas de pagamento, o aumento do fluxo de capital, a expansão do crédito e da atividade especulativa”; essas práticas tornaram-se “um formidável desafio para a teologia moral” católica (TOURINHO 2018, p. 15), que no período em questão, afirmava: “o dinheiro é de si mesmo improdutivo, por natureza incapaz de produzir frutos”, e por isso, “aqueles que, portanto, exigem deles frutos, peca não só contra o preceito positivo do direito divino e humano, mas também contra a natureza das coisas” (DELUMEAU, 1989, p. 298).

Apesar dessa visão anticapitalista ser a mais predominantemente durante a alta idade média, enganam-se aqueles que tentam contrastar a religião católica com a ética protestante afirmando que a segunda teria sido a pioneira em tentar conceituar religiosamente a nova forma de economia emergente do período. A visão acerca do comércio, e por conseguinte as suas concepções teóricas e filosóficas, já vinha sofrendo transformações no seio do catolicismo (TOURINHO, 2018, p. 30). Desde o século XI, “principalmente nas regiões do norte da Itália e no Flandres (atual Bélgica e proximidades), os comerciantes colocavam em seus documentos de contabilidade a frase *Deus enim et proficuum* (para Deus é o lucro) ou nos contratos *A nome di Dio e guadangnio* (em nome de Deus o lucro)”. Esses termos usados “não eram uma expressão de cinismo nem um sinal de materialismo”, mas “representavam uma mentalidade”, dentro da religiosidade católica, “de que os bancos e as finanças poderiam ser empreendimentos econômicos úteis, fazendo com que a busca pelo lucro fosse uma forma de dar glória a Deus”

(TOURINHO, 2018, p. 30). Atesta-se a isso o fato de que as famosas famílias banqueiras do período medieval e início da Idade Moderna – como os Médici de Florença, e os Fuggers da Alemanha, eram membros ativos na Igreja (TOURINHO, 2018, p. 30).

Não parece que a Reforma, em seu começo, tenha acelerado o desenvolvimento do capitalismo financeiro comercial, pois esse já fervilhava desde o final da idade média. “No século XVI, todos os Fuggers, menos um – Ulrich – permaneceram católicos. Na época [...] a mais importante praça bancária na Europa foi Gênova, e os principais banqueiros foram genoveses, espanhóis ou florentinos”. Além disso, quais foram as maiores empresas industriais do século? “As dos Fugger, as minas de alumínio de Tolfa e o arsenal de Veneza: ou seja, três empresas católicas.” (DELUMEAU, 1989, p. 300).

As Ideias vindas da intelectualidade cristã que influenciaram diretamente o desenvolvimento do capitalismo.

Sabe-se que foi Calvino o “primeiro teólogo a revogar o veto que a Igreja Cristã fez pesar sobre o tráfico do dinheiro desde as suas origens. Daí porque se tem crido poder fazer dele – uns para louvá-lo, outros para denegri-lo – um dos fundadores do moderno capitalismo” (BIÉLER, 2012, p. 551). Vale ressaltar que, apesar de ter sido ele o primeiro a revogar, não foi o reformador o primeiro a teorizar, sancionar, ou autorizar o empréstimo a juros dentro do cristianismo.

Calvino disse que “ninguém toma de nós emprestado apenas a fim de diminuir o montante de dinheiro ocioso e sem fazê-lo produtivo. Eis Porque o fruto não é mais do dinheiro, mas do rendimento” (BIÉLER, 2012, p. 556). O reformador ensinava em seus escritos que deveria haver uma separação entre dinheiro e capital. Nesse sentido:

[Se] Recebo o produto do aluguel de [uma] casa. Não cresce o dinheiro dessa forma? Não é o dinheiro mais produtivo em artigos comerciais do que certas posses que se poderiam referir? Será louvável arrendar uma eira, impondo-lhe tributo, e será ilícito receber qualquer rendimento do dinheiro? Quê? Quando se compra um campo, se o dinheiro não engendra dinheiro? Como aumentam os comerciantes os seus bens? Ninguém toma de nós emprestado apenas a fim de diminuir o montante de dinheiro ocioso e sem fazê-lo produtivo. Eis porque o fruto não é mais do dinheiro, mas do rendimento (CALVINO, Apud BIÉLER, 2012, p. 555-556).

Calvino dizia que “não há nas Escrituras testemunho pelo qual seja totalmente condenado todo o juro, pois que a sentença de Cristo – vulgarmente julgada bem manifesta, isto

é, emprestai sem nada esperar (latim: ‘mutuum date nihil sepantes’) (Lc 6.35) – tem sido falsamente distorcida neste sentido”. Prossegue o reformador:

[Na realidade, Jesus,] querendo corrigir o vicioso costume do mundo de emprestar dinheiro, ordena-os emprestar principalmente àqueles dos quais não há esperança de recobrar. Temos o costume de atentar primeiramente para onde se pode colocar o dinheiro com segurança. Mas, dever-se-ia antes ajudar os pobres com quem o dinheiro está em perigo. Assim sendo, essas palavras de Cristo equivalem a dizer que ele ordena assistir aos pobres antes que os ricos. Não vemos ainda que proibido seja todo o juro (CALVINO; Apud BIÉLLER, 2012, p. 553-554).

João Calvino fez uma importante “distinção entre o empréstimo de consumo de um lado, e o empréstimo de produção, de outro lado”. O primeiro, que não é senão um empréstimo de assistência, improdutivo para o devedor, não faz jus a nenhuma remuneração; com o segundo, chamado também de empréstimo de aplicação, o devedor - acrescentando-lhe seu trabalho lucrando, deve remunerar ao seu prestador.

Contudo, diferentemente do que muitas pesquisas têm afirmado, novas fontes têm apontado que as ideias de Calvino partem de uma tradição econômica anterior a ele. Os intelectuais escolásticos, antes da Reforma Protestante, já haviam teorizado as possibilidades para a adequação religiosa do lucro sobre o empréstimo, tendo em vista a nova economia emergente desde o século XI (com a revolução comercial que se originou na Itália). Raymond de Roover, historiador econômico do medievalismo, mostra que “São Tomás de Aquino tinha dado um lugar à economia em seu esquema universal: regido pela justiça e fundamentado na propriedade privada e nas trocas, sendo a busca pelo bem-estar material não o objetivo, mas um meio para alcançar a salvação eterna”. O historiador afirma que Aquino “elaborou os princípios da economia escolástica, mas não se aprofundou, tendo os seus sucessores a responsabilidade de refinar as questões da usura e dos preços” (TOURINHO, 2018, p. 30).

A usura foi o “calcanhar de Aquiles” dos escolásticos durante um bom tempo, principalmente na época medieval, pois todas as conclusões sobre a teoria do valor, formação de preços, lucros etc. deveriam resultar em uma liberação da “usura”. É fato que a sua proibição e condenação foi historicamente feita pela Igreja Católica, fundamentando-se em Aristóteles e em outros argumentos, principalmente teológicos. (TOURINHO, 2018, p. 64). Contudo, ainda na Idade Média, os canonistas tiveram que admitir que quando o empréstimo causa ao credor um prejuízo real, o *damnum emergens*, se esse prejuízo pudesse ser calculado e compensado por uma importância equivalente, o *lucrum cessans*, isto é, deixado de auferir, o *periculum sortis*

quando o dinheiro do prestador corresse um risco: tantas razões que foram qualificadas de legítimas para reclamar uma indenização – um juro – além do dinheiro emprestado” (DELUMEAU, 1989, p. 299). Na prática, dentro da cristandade católica do final da Idade Média, os termos econômicos essenciais ao capitalismo e a economia de mercado - como juros e capital - já estavam bem amadurecidos desde a revolução comercial do séc. XI.

Essas discussões fizeram com que os escolásticos passassem a teorizar mais sobre assuntos econômicos, principalmente as questões sobre a usura, pois as concepções medievais não se harmonizavam ao contexto da modernidade que ali emergia. Neste período, a ordem franciscana contribuiu bastante para o desenvolvimento das ideias relacionadas à economia. No século XIV, a ordem criou instituições financeiras denominadas de montes - que correspondem ao que hoje chamamos de cooperativas de crédito, e o próprio Martín de Azpilcueta¹⁰¹ aprovou esta instituição e suas práticas, mostrando que os juros cobrados serviam para administrar os empréstimos (TOURINHO, 2018, p.68-69).

Também podemos citar a concepção inovadora do missionário franciscano do século XV, São Bernardino de Siena, que afirmou: “Money has not only the character of money, but it has beyond this a productive character which we commonly call capital” [O dinheiro não tem apenas o caráter de dinheiro, mas tem, além disso, um caráter produtivo que comumente chamamos de capital], defendendo a tese de que o dinheiro realmente é estéril em si mesmo, mas, caso seja investido em algum negócio de risco, é considerado capital; alegando que toda usura seja lucro, mas nem todo lucro seja usura. Nesta mesma linha, o famoso arcebispo dominicano, Santo Antonino de Florença, corrobora com essa ideia de capital dos franciscanos. Tanto que, para ele, enquanto o dinheiro como meio de circulação ou de troca fosse estéril, dinheiro como capital não o era, pois, neste segundo caso, estava implícita a aplicação do dinheiro em algum negócio (TOURINHO, 2018, p. 69).

Essa concepção econômica em distinguir o dinheiro do capital, de São Bernadinho de Siena e Santo Antonino de Florença, abre um novo paradigma para a discussão sobre a originalidade da revolução econômica calvinista no uso do juros lícito, pois historiadores e sociólogos, como Delumeau, Biéller, Max Weber, e tantos outros (por se tratar de um senso comum na historiografia), têm afirmado que foi Calvino quem rompeu com a tradição

¹⁰¹ Martín de Azpilcueta (1491-1586) Navarro foi um famoso humanista, tio do Padre João de Azpilcueta Navarro, missionário jesuíta.

aristotélica na igreja, onde: “o dinheiro não pode de si mesmo produzir nenhum fruto” (BIÉLER, 2012, p. 555).

O argumento de que Calvino foi o primeiro a fazer separação entre dinheiro e capital está equivocado. Pois, São Bernardino não disse a mesma coisa? As recentes fontes e problematização demonstram que é um erro atribuir o mérito da justificação moral dos juros a Calvino e ao Calvinismo. Para sermos coerentes, devemos pressupor, no mínimo, que Calvino tenha partido de uma tradição escolástica anterior a ele, ou talvez, chegado às mesmas conclusões por meio de estudos e reflexões bíblicas sobre a nova economia emergente.

Vemos em São Bernardino e Santo Antonino de Florença - em um período anterior ao calvinismo e a própria Reforma Protestante - as teorias econômicas que serão fundamentais para o desenvolvimento do liberalismo moderno. As ideias que foram comumente atribuídas a Calvino, sobre juros e capital, são anteriores a ele (e a Reforma). Influenciados pelas ideias econômicas de São Bernardino de Siena e outros medievalistas, Domingo de Soto e outros escolásticos tardios fundaram uma escola ibérica que ficou conhecida na literatura especializada como Escola de Salamanca, ou escolásticos hispânicos (CHAFUEN, 2019, p.39), composta principalmente por dominicanos e jesuítas (HUERTA DE SOTO, 2010, p.50). As ideias destes escolásticos tardios encontram vários paralelos no que Adam Smith realizaria posteriormente, e até mesmo John Locke. Nas palavras do historiador belga Raymond de Roover:

Considerar a escolástica econômica como uma doutrina medieval é simplesmente um erro, e os economistas passaram por uma corrente de pensamento paralela ao mercantilismo e alcançou o século dezoito, conectando os *économistes* e até Adam Smith com Tomás de Aquino e escolásticos medievais. Traços de influência escolástica ainda permeiam o pensamento econômico do século dezoito e às vezes aparecem em lugares inesperados, como a *Encyclopédie de Diderot e d'Alembert*. A definição de preço da *Encyclopédie* não difere em nada do dado em tratados escolásticos, e o mesmo se aplica ao tratamento do monopólio e da troca a seco. (DE ROOVER, 1955, p. 187-188)

A relevância do pensamento escolástico no desenvolvimento da economia liberal, e do capitalismo como um todo, tem sido pouco enfatizada, ou até mesmo negligenciada, das discussões que se têm levantado acerca da história do pensamento econômico. A relevância teórico-interpretativa desta pesquisa pode ser percebida pela escassez, principalmente na academia brasileira, que se tem dado a essa linha de pensamento que tem ganhado força nos trabalhos sobre teoria econômica, mas, tem sido pouco abordado na historiografia.

Em linhas conclusivas, analisamos ao longo da problematização que o protestantismo, e João Calvino, não tinham a doutrina da predestinação como central, e muito menos que a confirmação da salvação era feita através do bom desempenho da vocação mundana, como muitos historiadores afirmaram a partir das linhas analítica de Weber. Vimos também que no século da Reforma Protestante os países católicos tinham a economia de mercado muito mais desenvolvida do que os países protestantes e que a cristandade católica já estava bem engajada dentro das práticas comerciais séculos antes. Vimos também que as principais ideias que têm sido atribuídas ao reformador João Calvino, como as mais influentes no desenvolvimento do capitalismo, são anteriores a ele e vieram de dentro da intelectualidade católica. Por isso, buscarei ao decorrer de minhas pesquisas futuras ampliar o leque historiográfico acerca das relações construídas entre o cristianismo e o desenvolvimento do capitalismo.

Referências bibliográficas

BIÉLER, André. **O Pensamento Econômico e Social de Calvino**. Tradução de Valdyr Carvalho Luz. 2ª ed. - São Paulo: Editora Cultura Cristã; 2012.

CALVINO, João. **Comentário Bíblico João Calvino (Novo Testamento)**. Edição do Kindle, 2021

CALVINO, João. **Salmos Volume 3 (Série Comentários Bíblicos)**. Edição do Kindle. São Paulo: Editora Fiel, 2013.

CHAFUEN, Alejandro. **Fé e liberdade: O pensamento econômico da escolástica tardia**. São Paulo: LVM Editora, 2019.

DE ROOVER, R. **Scholastic economics: survival and lasting influence from the sixteenth century to Smith**. The Quarterly Journal of Economics, [S.l.], v. 69, n. 2, p. 161-190, maio 1955.

DELUMEAU, Jean. **Nascimento e afirmação da Reforma**. São Paulo: Pioneira, 1989

HUERTA DE SOTO, J. **A Escola Austríaca: mercado e criatividade empresarial**. 2. ed. São Paulo: Instituto Ludwig Von Mises Brasil, 2010.

TAWNEY. R.H. **Religion and the Rise of Capitalism**. Paperback edition published by Verso 2015 (First edition published 1926). Acessado em: <<https://br1lib.org/book/5206438/b6248e>>

TOURINHO, Luís Vaz de Campos Moreira. **A Escola de Salamanca e sua contribuição à história do pensamento econômico.** Trabalho de conclusão de curso (graduação) Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Economia, Salvador, 2018.

WEBER. Max. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo.** São Paulo: Martin Claret, 2013.

ST 09 - HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: Objetos de estudo, Teorias, Fontes e Metodologias de Pesquisa

Coord.: Francisco Tenório da Silva (Cedu-UFAL); Ivanildo Gomes dos Santos (Cedu-UFAL)

Objetiva possibilitar o diálogo entre pesquisadores e pesquisadoras e a socialização de estudos acadêmicos concluídos ou em andamento que tratam dos fenômenos políticos, econômicos, sociais e culturais relacionados à constituição de práticas educativas escolares e não escolares em diferentes tempos e espaços históricos. Considera a diversidade dos sujeitos históricos (alunos/as, mulheres, gestores/as, indígenas, população negra e outros), como abordagem central das pesquisas da História da Educação do Brasil da colônia à república e em Alagoas. Busca a exposição de estudos sobre biografias de intelectuais e professores, instituições educativas e culturais, teorias pedagógicas, políticas educacionais, recursos pedagógicos e didáticos, cultura escolar, educação e higiene, educação e imprensa, disciplinas escolares, movimentos sociais, etnia e gênero, étnico-racial, patrimônio educativo, arquivos e acervos. Estudo teórico e práticos com fontes documentais.

Episódios da educação feminina no Império brasileiro: o caso do Atheneu Alagoano para o Sexo Feminino

Danielle Fernanda Lopes Matheus Dias¹⁰²

Ivanildo Gomes dos Santos¹⁰³

Marcondes dos Santos Lima¹⁰⁴

Resumo: A Lei Geral do Ensino (1827) possibilitou para as meninas o acesso às escolas de primeiras letras em locais mais populosos. Contudo, havia uma diferenciação do currículo entre os gêneros, pois a elas seria ministrado o ler, escrever e contar, ao passo que para os meninos, as matérias mais complexas como a geometria e a aritmética, por exemplo. Havia no imaginário da época a ideia de que para a mulher não haveria a necessidade de um estudo mais aprofundado, pois os seus afazeres sociais – ser mãe e esposa - não lhe exigiam tal conhecimento (Sant’ana, 2010). À época, poucas instituições no país se interessavam por uma elevação intelectual feminina. Sobre isto, encontramos o Atheneu Alagoano para o Sexo Feminino (1883-1887) fundado por Maria Lucia Romariz com essa intenção. Todavia, o colégio não subsistiu por muito tempo, pois funcionou por apenas 3 anos. Diante disso, tem-se como objetivo discorrer acerca dos modos de educação feminina no Império brasileiro tendo como fio condutor da análise o Atheneu Alagoano. Trata-se, portanto, de um estudo de caráter documental e bibliográfico de modo a rever algumas questões atinentes ao tema e a partir disto evocar novas reflexões e/ou repensar antigas questões. Os resultados indicaram que a educação feminina retratada no Império buscava um polimento social da mulher, visto que ela deveria saber falar outras línguas, principalmente o francês e o inglês, cantar, tocar piano, bem como as prendas domésticas, além de ler, escrever e contar. E o que, de uma certa forma, foi reforçado pela cultura escolar do Atheneu Alagoano.

Palavras-chave: Atheneu Alagoano – Educação feminina – Império.

¹⁰² Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas História da Educação, Cultura e Literatura (GEPHECL) do Centro de Educação da UFAL.

¹⁰³ Professor Adjunto do Centro de Educação da UFAL. Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas História da Educação, Cultura e Literatura (GEPHECL) do Centro de Educação da UFAL.

¹⁰⁴ Professor substituto da Universidade Federal de Pernambuco. Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas História da Educação, Cultura e Literatura (GEPHECL) do Centro de Educação da UFAL.

Introdução: a educação feminina nos Oitocentos

A educação feminina no Império brasileiro passou a ter alguma visibilidade através da Lei Geral do Ensino (1827). Mas, antes de discutir propriamente esta questão, cabe reforçar que a situação do ensino público foi problemática desde a sua institucionalização. Em 1834, com a promulgação do Ato Adicional, que descentralizou o ensino de modo que às Províncias ficaria a responsabilidade de organizar e prover as escolas de Primeiras Letras e cursos de formação docente, fica evidente que a instrução não foi concebida como um problema de governo. Embora responsáveis perante a lei, as províncias se esquivavam de assumirem a instrução, alegando falta de verbas para custear locais adequados, mobílias e materiais didáticos. Além disso, os professores recrutados eram mal preparados e remunerados (Sant'ana, 2010).

Em muitas localidades foram fundadas algumas escolas para meninos e meninas de acordo com o interesse dos presidentes de províncias. O Visconde de Sinimbu, em um de seus discursos, afirmou que o desejo dos governantes era o de uniformizar os costumes e valores da população, não prevalecendo o interesse em melhorar o nível intelectual ou formação humana (Dias; et.al, 2021).

Em Alagoas, mesmo com todas as dificuldades destacamos uma escola na Villa de Imperatriz (atual União dos Palmares – AL) em 1837 que solicitava o aumento de salário para a professora que ministrava por lá, indicando a existência de uma escola de primeiras letras naquela localidade. (Pontes, 1837). Em 1839, a província alagoana possuía 7 escolas de primeiras letras com pelo menos 195 meninas matriculadas (Neves, 1839). Já em 1888, a província possuía 74 escolas primárias femininas e 49 escolas mistas com 3509 matrículas de meninas (Milton, 1889). Consideramos tais números, mesmo que insuficientes, como avanço no processo de implantação da instrução primária na província alagoana dirigidas ao público feminino.

A Lei Geral do Ensino legitimou a hierarquização entre os gêneros ao diferenciar o currículo que deveria ser aplicado aos meninos e às meninas. Nos artigos 06 e 12 é possível observar essa diferenciação ou, melhor dizendo, hierarquização:

Art. 6º. Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações d'Arithmetica, pratica de quebrados, decimaes, e proporções, as noções mais geraes de Geometria pratica, a Gramática da Língua Nacional, e os princípios da Moral Christã, e da Doutrina da Religião Catholica, e Apostólica Romana, proporcionados à compreensão dos meninos, preferindo para as Leituras a Constituição do Império, e a História do Brasil.

Art. 12º. As Mestras, alem do declarado ao Art. 6, com exclusão das noções de Geometria, e limitando a instrucção de Arithmetica só às suas quatro operações, ensinarão tambem as prendas, que servem à economia domestica; e serão nomeadas pelos Presidentes, em Conselho, aquellas mulheres, que sendo Brasileiras, e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos na forma do Art. 7. (BRASIL, 1827)

Aos meninos seriam ofertadas matérias mais complexas, como geometria e aritmética, enquanto para as meninas, as matérias mais elementares, como o ensino da leitura e da escrita, as quatro operações simples da aritmética, doutrina e religião católica e prendas domésticas. Isso se deu por causa da crença na incapacidade intelectual feminina e o propósito de prepará-las para o casamento, o ser esposa e mãe. Conforme Thiago Sant’Ana (2010, p. 46):

Desse ensino estavam excluídas as meninas, não apenas pela inexistência de mestras que soubessem ensiná-lo, mas pelo entendimento de que o sexo feminino, as mulheres, pela sua “fragilidade estrutural”, e sua “índole nervosa”, não poderia aprender essas complexas operações matemáticas.

Havia no imaginário da sociedade aristocrática e religiosa, a ideia de que a mulher era frágil, doce, carregada de moralidade cristã e aptidões para cuidar dos outros. Embora alguns estudiosos afirmem que esta Lei tinha a pretensão de oferecer a mesma oportunidade de educação para meninas e meninos, vale ressaltar que os intelectuais da época temiam que, caso as meninas se cansassem por exercitarem muito o intelecto, seus descendentes poderiam vir com problemas de saúde devido ao grande esforço que elas precisariam desempenhar para aprender. Por conta disto, a sociedade patriarcal sugeria que as mulheres aprendessem apenas a ler, escrever, contar e as prendas domésticas a fim de ocuparem-se e, na ocasião do casamento e maternidade, cuidar da infância dos seus filhos de modo satisfatório (Almeida, 1998).

Essa desconformidade entre o ensino de ambos os sexos não era combatida, pois a sociedade a considerava como normal, uma vez que estava fundamentada no patriarcalismo, ou seja, a sujeição das mulheres a uma autoridade masculina. Conforme afirmam Mirela Morgante e Maria Nader (2014, p.3):

[...] diversas situações de dominação e exploração das mulheres. O uso de patriarcado enquanto um sistema de dominação dos homens sobre as mulheres permite visualizar que a dominação não está presente somente na esfera familiar, tampouco apenas no âmbito trabalhista, ou na mídia ou na política. O patriarcalismo compõe a dinâmica social como um todo, estando inclusive, inculcado no inconsciente de homens e mulheres individualmente e no coletivo enquanto categorias sociais.

Esse sistema de dominação persistiu, obviamente, no âmbito educacional, pois à mulher não teria necessidade de um estudo mais aprofundado, pois os seus afazeres sociais não lhe exigiam tal conhecimento.

Indo na contramão do pensamento e da prática da época, Maria Lucia Romariz¹⁰⁵ concedeu em seu colégio, o Atheneu Alagoano, a oportunidade para que as meninas, ou ainda suas famílias, optassem se queriam o ensino tradicional ofertado exclusivamente a elas ou se preferiam cursar o secundário, que lhes daria oportunidade para realizar os exames de preparatórios, composto por provas das matérias do ensino secundário, que permitia com que os examinados ingressassem nas faculdades do Império. Fernanda Barros e Carlos Carvalho (2017, p. 104) comentam que:

Aos que não se titulassem bacharéis era oportunizado os exames preparatórios a serem realizados uma vez ao ano, conforme Decreto n. 1.601 (1855) e demais regulamentos e decretos que foram expedidos e reformulados por todo o Império, concedendo a alunos de diversas instituições, condições de prestarem os exames que lhes daria direito à matrícula nos cursos superiores.

Como ao público feminino não era ofertado o ensino secundário elas não tinham o preparo adequado para realizarem os exames e, conseqüentemente, ingressarem nos estudos superiores. Vale destacar que havia uma relação de poder por trás dessa diferença de instrução, pois manter as mulheres confinadas ao lar, submissas e longe dos estudos, era um dos mecanismos da sociedade para continuar essa dissensão entre os gêneros. Preservá-las longe do saber, portanto, foi uma estratégia aparentemente eficiente de controle e manutenção dos mecanismos de dominação masculina, sob o pretenso discurso de proteger a família e a pátria.

Segundo Almeida e Boschetti (2012), além de um ensino simplificado, as mulheres precisavam ser educadas nos preceitos da tradição católica:

As mulheres educadas segundo os postulados católicos levariam o lar cristão a se tornar verdadeiramente fiel à Igreja e disseminariam seus dogmas, numa postura calculada para que fossem as multiplicadoras da mensagem do catolicismo pela sua influência junto aos filhos, maridos e escravos domésticos, cristianizando, assim, toda a sociedade. Deus – Pátria – Família,

¹⁰⁵ Maria Lucia de Almeida Romariz, nasceu em Palmeira dos Índios (AL), em 15 de abril de 1863. Filha do tabelião público José Vieira de Sampaio¹⁰⁵ e Capitulina Clotildes Alves Vieira. Cursou o ensino secundário no Liceu Alagoano, provavelmente matriculada em aulas avulsas. Frequentou também as disciplinas do Curso Normal. Ao que tudo indica, no final da década de 1870, Lucia foi matriculada no Liceu, pois encontramos no jornal *O Caixeiro* (1880, p.3) uma notícia sobre sua aprovação nos Exames de Preparatórios de Português e Francez, tendo como seus professores o padre Antonio Procopio da Costa, Ignacio Costa e Antonio Romariz.

se constituiu na tríade de sustentação da sociedade brasileira (Almeida; Boschetti, 2012, p. 229).

Para a oligarquia, a ausência de educação religiosa seria danosa para as mulheres, pois estariam à mercê de falsos preceitos e se contaminariam. Por esses motivos, as famílias tradicionais mantiveram suas meninas em colégios católicos ou nos particulares que confessassem a fé católica e a moral, como era o caso do Atheneu Alagoano. O colégio mantinha os preceitos do catolicismo e da moral na formação de suas alunas, embora as levasse a buscar um conhecimento intelectual elevado à semelhança do que era ensinado aos meninos no Liceu de Maceió.

A elite da época procurava resguardar as meninas na fé católica, pois as tornaria submissas, tal como a figura exemplar da Virgem Maria. Contudo, vale ressaltar que a religião também influenciava a educação pública, porém, nesses estabelecimentos, o que se apregoava era a punição pelos pecados, as glórias da vida pós-morte, numa intenção claramente moralista a fim de manter tanto homens como as mulheres sempre obedientes (Costa, 2009).

O Atheneu Alagoano

O *Atheneu Alagoano* foi fundado no dia 02 de julho de 1883 e funcionava no endereço: Rua Pedro Paulino, antiga Rua da Alegria, nº 12, em Maceió/AL. Segundo o jornal *O Orbe* o local: “Efetivamente inaugurou-se simples e modesto, mas de vistas largas e prometedoras, naquella memoravel dia de gloria nacional, esse novo templo do saber e do trabalho que se denomina ATHENEU ALAGOANO”. (O ORBE, 1883, nº 78, p.1).

O Estatuto do *Atheneu Alagoano* foi publicado no mesmo Jornal no dia 01 de julho de 1883. Ressaltamos que o estudo do Estatuto fornece informações acerca do que se deve esperar das instituições, pois “[...] evidencia algumas características culturais tais como condições de admissão, vestimentas, alimentação, recreios, horários de atividades e férias [...]” (Conceição, 2017, p. 58-59). Através dele foi possível analisar a instituição e ter uma ideia do que se intencionava para a formação escolar feminina do período.

No Estatuto do *Atheneu Alagoano* é possível observar o funcionamento do colégio, desde seus objetivos e missão, até mesmo o currículo ministrado, as regras para alunas, funcionários, mensalidades e materiais necessários. Sendo publicado nos jornais, este

regulamento auxiliava os pais a conhecerem a instituição recém-criada e dava visibilidade para os leitores de que tipo de estabelecimento estava instituído. Essa era uma prática comum no século XIX no qual “[...] a publicação de anúncios em jornais ou em almanaques foi uma estratégia muito utilizada por proprietários de colégios-internatos masculinos e femininos, a fim de atrair alunos para os seus estabelecimentos” (Conceição, 2016, p. 15).

No primeiro artigo registra-se a missão e o objetivo do colégio, segue:

O Atheneu Alagoano é uma instituição de educação domestica e social e de instrucção primaria e secundaria para o sexo feminino. [...] tem por missão especial, em comunhão de esforços com os collegios aqui existentes, promover o aperfeiçoamento moral e intellectual da mulher alagoana, no intuito de elevar-lhe o espirito ao nivel do progresso do seculo. (O ORBE, 1883, nº 75, p.2)

Vale a pena ressaltar que Maria Lucia não abandonou o ensino doméstico, seja porque ela, de certa forma, concordava com essas diretrizes, ou porque era o ideal recomendado para o feminino na época. Em momento algum foi contestada a necessidade de educar as meninas moralmente e para os serviços inerentes ao lar, ou seja, a fundadora do *Atheneu* não questionava o ensino das prendas domésticas e a preparação para o casamento para aquelas que quisessem um preparo para o matrimônio, mas sim, a oferta somente deste ensino, em detrimento do ensino intelectual.

No artigo 3 obteve-se a informação de que o colégio poderia ser também frequentado por “senhoras” que quisessem se habilitar nas disciplinas do Curso Normal para seguir o magistério primário ou para as que pretendessem estudar os preparatórios exigidos nas Faculdades do Império.

Dias (2021) afirma que a idade de ingresso dessas “senhoras” não foi informado, da mesma forma a das moças que frequentariam o Curso Secundário. Conforme Arriada (2007), o ensino secundário era destinado para os rapazes adolescentes, dando a possibilidade de inferir que a idade de ingresso delas nessa modalidade de ensino estaria entre 12 e 16 anos.

Os artigos 4 e 5 tratam da concessão de bolsas de estudo para órfãs desvalidas quando o estabelecimento pudesse recebê-las. Contudo, percebemos uma distinção nos estudos das moças pagantes, pois elas poderiam seguir com o ensino secundário, realizar os exames de preparatórios e ingressar nas faculdades do Império, mas às órfãs seria ensinado as primeiras letras e prendas domésticas de modo que pudessem vender o que produziram e ter seu sustento.

Neste artigo, podemos inferir que o avanço que a diretora queria na educação das mulheres alagoanas não incluía, de fato, todas as mulheres, mas sim aquelas que poderiam pagar por seus estudos, isto é, as moças das elites. Conceição (2016, p.15) afirma que “A educação ou a transmissão de cultura dispensada nos internatos constituía-se em privilégio de classes ou de posições sociais de famílias ricas, segmentos que podiam fazer face aos dispêndios do internato”. As moças de famílias privilegiadas poderiam romper com o ensino somente voltado para o lar e ir em busca de novas profissões, mas às pobres ainda não.

No capítulo II “Dos Estudos”, nos artigos 7 e 8, obteve-se informações sobre o programa de ensino das primeiras letras, curso normal e do ensino secundário. O programa de disciplinas era análogo ao do Liceu Alagoano, do Atheneu Sergipense e do Atheneu Rio-Grandense, com exceção do ensino dos clássicos e da língua latina que não aparece no currículo do Atheneu Alagoano. (Santos, 2018; Alves, 2005; Arriada, 2007). As matérias do ensino secundário que eram ofertadas pela instituição favoreciam a aprovação nos exames de preparatórios e o ingresso nos cursos superiores. Desse modo, inferimos que o colégio de Maria Lucia ministrava um ensino propedêutico como nos Liceus e Atheneus masculinos. Para a fundadora, o ensino secundário era necessário para que as estudantes tivessem aptidão para serem aprovadas nos exames e, desse modo, ingressarem no nível superior.

No Capítulo III, encontram-se as normas para a admissão de alunas e os valores das mensalidades. Segundo o artigo 9: “As alumnas internas do Atheneu, qualquer que seja o numero das aulas que frequentem, pagarão por mez a quantia de réis 50\$000, as semi-internas a de réis 27\$000 e as externas de acordo com os preços da tabella seguinte:” (O ORBE, 1883, nº 75, p.2). Os valores das mensalidades para uma aluna interna eram superiores ao salário de uma professora primária e o dobro do menor salário da época. Tal fato corrobora com a tese de que a educação era um privilégio das classes abastadas, deixando as demais moças à mercê de caridades ou escolas públicas de primeiras letras.

Maria Lucia tinha um projeto de ascensão para o público feminino, mas ficava restrito àquelas que poderiam custear os seus estudos. Assim como os demais colégios congêneres, o Atheneu disponibilizava as aulas avulsas para alunas externas, de acordo com o valor da tabela, para aquelas famílias que se recusavam deixar suas meninas em colégios internos, seja pelos dispêndios da mensalidade, ou por preferirem que suas filhas ficassem em casa durante a noite e os finais de semana, como afirma Manoel (1996).

Os artigos 11 e 12 tratam de detalhes das roupas, sapatos e utensílios permitidos no colégio. Nesse quesito, Maria Lucia prescrevia que o vestuário deveria ser simples, sem nenhuma pompa: “[... além da roupa diária de vestir e de dormir [...] Um vestido preto, um dito branco, um par de botinas pretas, um par de sapatos de tranças [...]” (O ORBE, 1883, nº 75, p.2). Cada enxoval ficava a critério da família e por certa quantia mensal as roupas das alunas seriam lavadas e engomadas na própria instituição. Tais regras, como por exemplo, as cores sóbrias da vestimenta e a lavagem das roupas das alunas no estabelecimento mediante pagamento estão em conformidade com o que era encontrado nos colégios femininos internos da Corte e de Sergipe. (Conceição, 2015).

No capítulo IV “Do anno lectivo”, o colégio funcionaria do dia 10 de janeiro ao dia 10 de dezembro, ou seja, no ano inteiro. No artigo 14 havia as regras sobre os horários que as alunas precisavam se submeter desde o acordar às 5h e o deitar após as músicas sacras e o chá das 21h30min. Todo o dia era programado com períodos de aulas, alimentação, higiene, recreio e descanso. Esse cronograma de atividades era realizado de segunda à sábado. No domingo, depois da missa, cada aluna estudaria por 2h, ficando com o restante do dia livre. Vale a pena ressaltar que os tempos escolares não são neutros ou existem somente para cumprir exigências estruturais. Faria Filho e Vidal (2000, p. 20) afirmam que “[...] tanto o espaço quanto o tempo escolar ensinam, permitindo a interiorização de comportamentos e de representações sociais”. Pensar no tempo e o que deveria acontecer a cada momento era um meio de controle, característico dos colégios, e, uma forma de garantir que as alunas tivessem um maior aproveitamento do dia e de tudo que a instituição oferecia.

Durante os dias letivos as alunas se preparavam intelectual e moralmente para alcançar a excelência. Podemos notar uma rigidez de estudos e regras, uma rotina intensa que cada aluna precisava passar por 11 meses, típica dos colégios em regime de internato. Conceição (2017, p. 50) afirma que “[...] o internato era o espaço ideal para o pleno desenvolvimento das crianças e adolescentes. [...] considerava-se que as adversidades enfrentadas no internato agiriam positivamente para fortalecer o indivíduo”. A intencionalidade de Maria Lucia era o fortalecimento da moral e a aprendizagem intelectual de suas alunas, que exigia regras rígidas e um grande esforço por parte de todos os envolvidos, tanto do colégio, quanto das próprias alunas, pois as dificuldades que seriam enfrentadas por elas as auxiliariam a alcançarem o progresso intelectual. O controle do tempo, ou seja, cada hora com sua atividade e das ações das alunas “[...] indicavam uma regulação temporal que servia para acelerar a prática

da atividade ao mesmo tempo em que educava para a rapidez do exercício delas através de uma resposta automática” (Ibid. 2016, p. 24).

Havia regras sobre a proibição do uso de joias caras ou dinheiro no interior do colégio, visitação das internas e sobre as doenças. Nesta última situação, a diretora disponibilizaria atendimento médico dentro da instituição gratuitamente. Somente em caso de doença grave ou contagiosa que as alunas seriam dispensadas para suas casas, ficando sob o cuidado e responsabilidade de suas famílias.

Alguns colégios internos de ensino secundário do Império tinham as mesmas regras quanto à visitação, doenças, usos de objetos de valor, como no Colégio Feminino de Botafogo, Colégio Barbacenense, Colégio Pinheiro, Colégio de Meninas, Francês, Portugues na Corte e o Colégio de Educação Clássica de Todos os Santos na Bahia. (Conceição, 2017). A diretora do Atheneu provavelmente incorporou essas prescrições, que eram disponíveis na imprensa para determinar as regras que seriam seguidas em sua instituição.

O capítulo VI tratava das recompensas e penas. Seriam recompensadas as alunas que se comportassem durante o ano letivo, além daquelas que tivessem notas boas ou ótimas. Por sua vez, as penas seriam aplicadas àquelas que propositalmente descumprissem alguma regra.

Não haveria castigos físicos, mas sim repreensões brandas e maternais como privações do tempo livre ou castigos envolvendo a escrita. Não seria tolerada, sob o risco de expulsão, qualquer insubordinação à diretora, aos professores ou funcionários do colégio, bem como qualquer atitude imoral. Tais formas de manter a disciplina, sobretudo quanto à brandura foram observadas nos colégios femininos citados, pois, as meninas deveriam ser tratadas com ternura e zelo maternal.

Como era de se esperar a tentativa de manter a rígida disciplina exigida ocasionava muitos conflitos. Entretanto, Maria Lucia difundiu a cultura da paciência e amor supostamente característicos das mulheres ao informar que ofereceria “castigos maternais”. Subentende-se que ela admitia que essas qualidades eram inerentes ao feminino e que o magistério era uma profissão própria das mulheres, em virtude de seu instinto materno, pois em certo sentido, aquelas moças estariam sob sua responsabilidade enquanto estivessem no colégio.

Tal afirmação ao ser veiculada na imprensa poderia atrair mais alunas pelo fato de as famílias sentirem segurança de que suas meninas estariam recebendo o mesmo afeto e cuidado

que tinham em casa, ou seja, a mesma proteção da família, de modo a preservar valores e costumes dos quais zelavam (Almeida, 1998).

Nos dois últimos capítulos do Estatuto, encontram-se os deveres do professorado e as atribuições da diretora. Relacionado aos professores havia regras sobre a assiduidade, o preenchimento da ficha de aproveitamento de cada aluna e sobre o conselho dos docentes do Atheneu que se reuniriam para tratar de assuntos relacionados aos estudos. Foram localizados os nomes de três professoras que compuseram o quadro docente do Atheneu: Suzana Wucherer, que ministrava aulas de inglês, francês, canto e piano; Suzana Sampaio Costa, irmã da diretora e Laura Diegues. Não foram localizadas as informações acerca das matérias que Suzana Sampaio e Laura Diegues ministravam.

A data exata e os motivos do encerramento da instituição não foram descobertos. É possível que Maria Lucia tenha se sobrecarregado demais com os periódicos que fundou nos anos de 1887 – 1889, uma vez que o Atheneu exigia dedicação exclusiva. Outra causa provável refere-se às altas despesas para manter o estabelecimento e a escassez de lucros, uma vez que o número de alunas reduzia a cada ano, levando Maria Lucia a desistir do colégio.

Considerações finais

A educação feminina retratada no Império buscava um polimento social da mulher. Esta deveria saber falar outras línguas, principalmente o francês e o inglês, cantar, tocar piano, bem como as prendas domésticas, além de ler, escrever e contar. Nesse período, ela deveria ser educada moralmente para que soubesse lidar com os assuntos do esposo e na criação dos filhos como afirma Conceição (2017). No geral, essa educação estava fundamentada nos preceitos do catolicismo, na intenção de mantê-las sob a tutela dos homens e conformadas para que cumprissem o papel de mãe e esposa.

Uma das únicas possibilidades de ascensão social envolvia a profissão docente nas escolas de primeiras letras, após terem estudado nos cursos normais, ou desempenhar funções que envolvessem o cuidado de outrem, como é o caso das parteiras e das enfermeiras (Almeida; Boschetti, 2012).

Ressaltamos, porém, que a própria Maria Lucia não ultrapassou o ideário pretendido, pois se tornou professora de línguas, não alcançando, portanto, o nível intelectual que procurava formar nas estudantes de sua instituição. Ela desapareceu da vida pública depois que se casou

pela segunda vez. Seu nome aparecia, principalmente, em publicações relacionadas a vida religiosa.

Durante o funcionamento de seu colégio a diretora empreendeu um modelo de educação que ultrapassava os limites da instrução feminina da época, uma vez que a sua intenção era elevar o nível intelectual das mulheres, permitindo que durante o funcionamento do seu colégio suas alunas tivessem acesso ao ensino secundário e propedêutico que havia nos Liceus e Atheneus e nos Colégios femininos de ensino secundário da época, como o Colegio 8 de Janeiro de Aristhéa Jorge e o Colegio Nossa Senhora da Conceição de Afra Branco, por exemplo. Porém, a fundadora do Atheneu Alagoano entendia as especificidades do público feminino, tanto que oferecia também o estudo de prendas domésticas que na educação masculina não havia. Ela queria igualdade de estudo intelectual, mas acatava as diferenças entre os sexos que vigoravam no período analisado.

Referências

ALMEIDA, Jane. **Mulher e Educação: Paixão pelo possível**. São Paulo: Unesp, 1998.

ALMEIDA, Jane; BOSCHETTI, Vania. Devotas e instruídas: a educação de meninas e mulheres no Brasil – fragmentos do passado histórico (1846/1930). **Educação Unisinos**, Rio Grande do Sul, v.16, n. 3, p. 225-233 set-dez. 2012.

ARRIADA, Eduardo. **A educação secundária na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul: a desoficialização do ensino público**. Porto Alegre. 2007. 372f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CONCEIÇÃO, Joaquim. **Internar para Educar: Colégios Internatos no Brasil (1840 – 1950)**. Aracaju: Edise, 2017.

COSTA, Antonio Max Ferreira. Um Breve Histórico do Ensino Religioso na Educação Brasileira. In. **XVII Semana de Humanidades**, 2009, Rio Grande do Norte. ISSN 2175-7593 – UFRN

DIAS, Danielle. Atheneu Alagoano: uma instituição de ensino secundário para o sexo feminino (1883 -1887). In. **12º Congresso Luso Brasileiro de História da Educação** –Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2021.

DIAS, Danielle; et.al. (org). **Anotações Biobibliográficas de Docentes e Normalistas** (Alagoas 1821-1931). Jundiá: Paco, 2021.

FARIA FILHO, Luciano; VIDAL, Diana. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, cidade, n. 14, p. 19-34, mai-ago, 2000.

MILTON, Aristides. **Relatorio ao Presidente da Província das Alagoas**. CRL Digital Delivery, 1889 System. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/163#?c=4&m=0&s=0&cv=0&r=0&xywh=-1113%2C-160%2C4529%2C3195>. Acesso em: 15/05/2021

MORGANTE, Mirela; NADER, Maria. O Patriarcado nos estudos feministas: um debate teórico. In. **XVI Encontro Regional de História da Anpuh** – Rio. Universidade Santa Úrsula – Rio de Janeiro, 2014.

NEVES, Agostinho. **Relatorio ao Presidente da Província das Alagoas**. CRL Digital Delivery, 1839 System. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/163#?c=4&m=0&s=0&cv=0&r=0&xywh=-1113%2C-160%2C4529%2C3195>. Acesso em: 15/05/2021

PONTES, Rodrigo. **Relatorio ao Presidente da Província das Alagoas**. CRL Digital Delivery, 1837 System. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/163#?c=4&m=0&s=0&cv=0&r=0&xywh=-1113%2C-160%2C4529%2C3195>. Acesso em: 15/05/2021

ROMARIZ, Maria. **Instrução:** Estatuto do Atheneu Alagoano para o sexo feminino. *O Orbe*, Maceió, 01 de julho de 1883. n. 75, p. 2, 3,.

ROMARIZ, Maria. A directora do Atheneu Alagoano sobre o apello feito pela colaboração do Diario das Alagoas ao corpo legislativo provincial. **O Orbe**, Maceió, 30 maio de 1884, n. 60, p.3.

ROMARIZ, Maria. Atheneu alagoano. **O Orbe**, Maceió, 02 de fevereiro de 1887 n.10, p.4.

SANT'ANA, Thiago. **Gênero, História e Educação:** a experiência de escolarização de meninas e meninos na Província de Goiás (1827-1889). 2010. 240 f. tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-graduação em História, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

Instrução para os futuros cidadãos: ingênuos e menores desvalidos¹⁰⁶

Maria Lidiane Santos Cardoso¹⁰⁷

Resumo: Pensar nas práticas de escolarização e letramento destinada à população negra que habitara as diversas províncias brasileiras no século XIX é adentrar num campo de domínio e submissão de um povo sobre outro. Este estudo privilegiará as lutas e disputas ocorridas em meio ao mundo escravista, num cotidiano de opressão e inferiorização, que ofuscavam os confrontos e conquistas do povo negro rumo à liberdade e ao acesso ao ensino. As pretensões de ascensão social a partir do ensino se apresentarão nesta investigação como um eixo norteador responsável por colocar o povo negro frente às profundas mudanças, buscando uma vida longe do cativeiro e da submissão dos senhores. Iremos, nas próximas páginas, nos debruçar em compreender como o povo negro acessou o ambiente escolar a partir da década de 1871, momento em que a Lei do Ventre Livre foi aprovada.

Palavras-chave: Ingênuo, Lei do Ventre Livre, Escolarização.

A historiografia que privilegia a educação e escolarização dos negros e escravizados que habitaram o século XIX vem demonstrando que esses agentes estavam imersos no ambiente escolar, antes da década de 1871, desmistificando a ideia de que os negros e os escravizados eram portadores de males por falta de instrução e educação. As lutas e disputas na busca pela instrução apontam que essa população tinha mobilidade social mesmo em meio ao mundo escravista e sob o olhar dos senhores. Estudiosos que se debruçaram na compreensão da instrução dessa população observaram rastros de escolarização e letramento nas mais diversas partes do Brasil nesse período, como podemos verificar nos estudos de Marcus Vinícius Fonseca (2016) sobre a província de Minas Gerais e Mônica Luise dos Santos (2011) sobre Alagoas.

Assim, é importante perceber que apesar de estudos consolidados a respeito da escolarização e letramento dessa população, deve-se observar que o quantitativo de negros que

¹⁰⁶ O presente trabalho faz parte do desenvolvimento da pesquisa de Mestrado intitulada: *Corpos Cativos Mentos Libertas: o letramento dos ingênuos em Maceió (1871-1888)*, defendida em maio de 2023 ao Programa de Pós-graduação de História –PPGH da Universidade Federal de Alagoas – UFAL sob a orientação da Professora Dr^a Luana Teixeira. Apresentamos, neste estudo parte do segundo capítulo da dissertação o qual analisa a instrução e educação dos filhos das mulheres cativas denominado *ingênuos libertados pela Lei do Ventre Livre a partir de 1871*.

¹⁰⁷ Mestra em História pelo Programa de Pós-graduação de História- PPGH da Universidade Federal de Alagoas – UFAL e professora da Educação Básica de Ensino. Email: lyydkalise2019@gmail.com.

habitavam o Brasil naquele período era assustadoramente superior ao número apresentados nesses estudos. No censo de 1872, é possível verificar tais contrastes; nele podemos ver que o número de homens e mulheres de cor classificados como pretos e pretas, pardos e pardas são superiores aos que acessaram as escolas nesse mesmo período. Nos estudos de Cinthya Veiga Greive (2008), Itacir Marques da Luz (2013) dentre outros, é possível perceber que isso pode estar atrelado aos processos de omissão e exclusão dos negros no ramo da instrução pública. Seguindo essa lógica, é possível perceber que a população negra teve suas histórias e memórias apagadas, cedendo lugares aos silêncios por parte da sociedade dominante, com o intuito perverso de excluí-los do mundo escrito. Para dar visibilidade e quebrá-los, é necessário que mais estudiosos se interessem pelo tema, para assim dar nome e voz aos negros que tinham o domínio da leitura e escrita no século XIX nas diversas partes do Brasil.

Analisando os dados referentes à população negra que habitava a província de Alagoas, podemos perceber que o número de pessoas de cor inseridos na escola é pequeno se levarmos em consideração o quantitativo de negros que viveram na província nesse período. Os poucos estudos relacionados à temática dificultam uma análise aprofundada das práticas de letramento e escolarização em Alagoas. Provavelmente podem ter existido nesse período muitos agentes que sabiam ler e escrever e foram silenciados. Porém, apesar disso, a pesquisa de Mônica Luise dos Santos, que analisa a década de 1840, desmistifica a ideia de passividade e submissão. Os dados levantados pela autora demonstram o silenciamento que o povo negro sofreu ao longo dos tempos no ramo da instrução pública e privada. Vejamos:

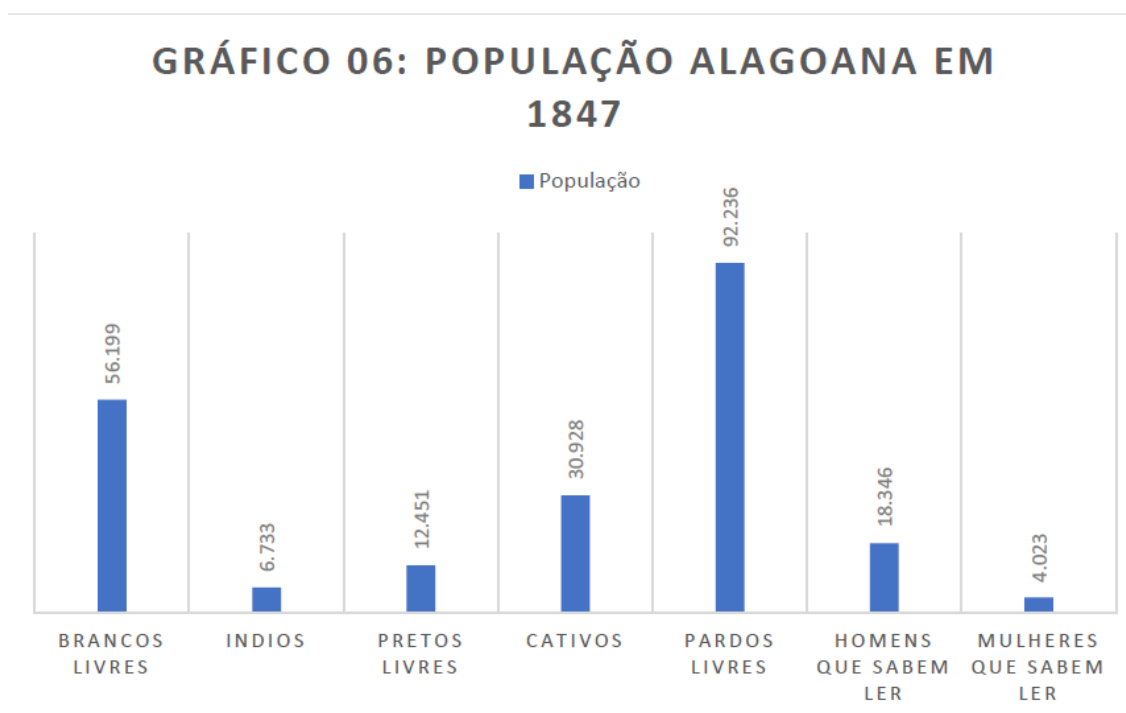
Quadro 1 - Aulas de Instrução Primária 1840.

Número de alunos(as) das aulas de Instrução Primária da década de 1840								
Localidade	Professor (a)	Ano	Sexo	Alunos				
				Negros		Branco	Índio	Total
				Pardos	Preto			
Povoação de Camaragibe	Ignácio João do Rego Wanderley	184-	Masc.	32	0	13	1	46
Povoação de Camaragibe	Ignácio João do Rego Wanderley	184-, 1846, 1847	Masc.	17	0	7	0	24
Vila de Santa Luzia do Norte	Anna Felismina de Mello	184-	Fem.	17	3	46		66
Vila de Porto de Pedras	Maria Brunna Brasileira	1844	Fem.	5	0	11		16
Vila de São José do Poxim	Tereza Angelica de Lima	1844	Fem.	7	0	19	0	26
Povoação de Barra Grande	Manoel Jose de Medeiros Mello	1847	Masc.	4	0	12		16
Vila de s. Miguel dos Campos	Elpidio Patricio de Araujo	1846, 1847	Masc.	40	2	50	0	92
Povoação de S. Antonio da Barra Grande	Manoel Joaquim dos Santos Maravilha	184- 1847	Masc.	8	0	14	0	22
Povoação da Laje do canhoto	Joaquim Ildefonso Gomes da Cruz e Souza	1847	Masc.	4	0	19	0	23
Povoação de Ipioca	José Simplicio de Albuquerque	184-	Masc.	5		9		14
Vila de Porto de Pedras	Não identificado	1844, 1845, 1846, 1847	Masc.	9		17	0	26
Povoação de S. Miguel dos Milagres	Antonio José de Souza	1847	Masc.	19		58		77
Atalaia	Não identificado	1847	Masc.	14	2	21	1	38
				188		296	2	486

Fonte: SANTOS, Mônica Luise. **A escolarização de negros:** particularidades históricas de Alagoas (1840-1890). (Dissertação, CEDU) Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011, p. 85.

A autora detectou pessoas negras, pardas e pretas inseridas na escola, conforme se observa. Andreza Mayara Lins de Oliveira, apesar de não estudar a escolarização dos negros em Alagoas, detectou as práticas de escolarização dessa população em sua pesquisa intitulada: “Ler e Escrever na Província de Alagoas: uma análise social sobre a instrução pública alagoana - 1835 a 1875”. A autora levantou dados populacionais em Alagoas a partir da década de 1835 a 1875, como veremos.

Gráfico 1 - População Alagoana 1847.



Fonte: OLIVEIRA, Andreza Mayara Lins de. **Ler e Escrever na Província de Alagoas: uma análise social sobre a instrução pública alagoana (1835 a 1875)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Alagoas - UFAL, 2019, p. 96.

Os dados são referentes à década de 1847. Apesar de ser um período anterior à década de 1871, é importante, pois, mostra a população de cativos e negros apresentados como pretos livres e pardos livres que habitavam a província. Podemos verificar que essa população de negros (escravizados, pardos e pretos) somavam um total de aproximadamente 135 mil pessoas de cor que habitavam a província nesse período. A autora enfatiza que este censo foi elaborado pelo chefe de polícia de Alagoas na década de 1847 e que nesse período a população alagoana possuía cerca de 207.294 pessoas e desses, 18.344 homens e 4.023 mulheres sabiam ler. Esses dados revelam a exclusão que a população negra sofreu ao longo dos tempos no ramo da instrução pública em Alagoas, pois, de acordo com o estudo de Mônica Luise dos Santos (2011),

houve pessoas de cor frequentando a escola na província de Alagoas na década de 1847, como já observado. Notemos que nos dados referentes à pesquisa de Mayara Lins de Oliveira (2019) não vemos a população negra (pretos livres, pardos livres e cativos) presente nos números de pessoas que sabiam ler, afinal, como estas foram citadas como os homens e mulheres, provavelmente, nestes números, não estão inclusos a população negra, pois a documentação referente ao século XIX não se referia aos negros como homens e mulheres sem citar o quesito cor.

Embora o número de negros presentes na escola constatado por Mônica Luise dos Santos a partir da década de 1840 seja pequeno se comparado à população negra que habitava a província nesse período, mesmo assim essa evidência é importante para pensarmos que outros sujeitos históricos poderiam estar inseridos nas práticas de letramento e escolarização e não tiveram suas histórias esquadrinhadas e evidenciadas em Alagoas, tais como os escravizados fugidos que sabiam ler e escrever analisado pela autora a partir do jornal *Diário das Alagoas* (1868). Nos anúncios vemos escravizados fugidos que sabiam os domínios do ler, escrever e contar. Porém, não se sabe onde esses cativos aprenderam a ler, mas a evidência da leitura e escrita é destacada no texto jornalístico.

No mês de março próximo passado fugiu da cadeia de Pão Açúcar um escravo. Crioulo, de nome Antônio, conhecido por Mucá, altura regular, cor fula, pouca barba, sabe ler e escrever, tem todos os dentes, fala compassado, cabelos corpinos. Recompensa-se a quem capturar e levar a seu senhor na Villa de Anadia. Francisco Firmino do Nascimento Jatobá. (SANTOS, 2011, p. 67).

A autora ainda analisou mapas escolares e detectou que os professores durante as aulas exerciam tratamentos diferenciados entre os alunos de cor e a população branca. Nesse sentido, a historiografia demonstra que os maus tratos orquestrados contra os alunos negros nas salas de aulas no século XIX era um dos motivos da “evasão” escolar por parte dessa população negra, associado a fatores financeiros. A conduta dos professores demonstra o caráter social dos oitocentos que pautava seus valores a partir da cultura europeia, por isso que nos quesitos condutas, eles classificavam os alunos de cor como: maus comportados e indisciplinados. Nesse sentido, Maria Helena Câmara Bastos (2016), analisando uma escola em São Paulo no século XIX, corrobora com Mônica Luise dos Santos ao pontuar que os negros eram vítimas constantes de preconceito nos bancos escolares, exemplificando o caso do professor paulista Antônio Rhormes, que via os alunos negros que frequentavam suas aulas como degenerados e cheios de vícios, que influenciavam os outros alunos por meio de seus atos e uso de expressões

abomináveis. Essas práticas demonstram o preconceito orquestrado pela sociedade contra a população negra nos ambientes escolares nas mais diversas partes do Brasil no século XIX. Porém, deve-se observar que essas práticas docentes não ficaram restritas apenas a esse período, elas romperam os séculos de escravidão e se apresentam nos dias atuais nas escolas brasileiras nas formas do racismo, preconceito e discriminação.

Dessa forma, os vestígios de escolarização do povo negro demonstram sua luta em busca da ascensão social a partir das letras. Sobre essa questão, a mesma autora afirma que as atividades extras, como o trabalho de ganho feito aos domingos e feriados, bem como a produção da própria subsistência em pequenas parcelas de terras, não garantiam aos negros a emancipação social. Enfatiza que o século XIX foi um período de busca constante visando a ascensão social a partir da instrução.

Maria Cristina Cortez Winsembach (2017), em “Cartas, procurações e patuás: os significados da escrita no mundo da escravidão”, observa que o trabalho no comércio, escrevente de cartório e outras ocupações que necessitavam das habilidades de ler, escrever e contar motivava os cativos a desenvolverem tais habilidades, visando à liberdade e com isso inserção na sociedade. Dessa forma, as práticas da leitura e escrita dentro de uma sociedade excludente como a dos oitocentos poderiam, de fato, fazer parte de um sonho de liberdade para muitos negros.

No século XIX, instruir significava ensinar a ler, a escrever, a contar e algum ofício (seja ligado às atividades artífices ou agrícolas) e era, preferencialmente, tarefa do Estado. Já educar, neste caso em específico, correspondia à disciplinarização com vistas à preservação de hierarquias sociais e do *status quo* escravista, com forte viés moral e religioso. Nesse sentido, a educação era, essencialmente, tarefa privada, e só a partir da lei de 1871, passou a ser gradualmente tarefa do estado. Segundo Marcus Vinícius Fonseca (2002, p. 56), a palavra criar “representava pura e simplesmente cercar os menores de cuidados que permitissem o seu crescimento de forma que eles viessem a atingir a idade adulta, sendo paralelamente explorados como trabalhadores”. Já educar, englobava as tarefas da criação e instrução.

É dentro do contexto de futuros cidadãos que o povo negro e pobre que habitava as províncias brasileiras passou a ter cada vez mais garantia de acesso ao ensino. Na província de Alagoas, os debates na Assembleia Constituinte a respeito da educação dos filhos das cativas ganharam força a partir de 1872. O presidente da província de Alagoas, Silvino Elvídio Carneiro da Cunha, nomeou uma comissão de cinco membros em cada comarca para cuidar da construção de asilos apropriados destinados à criação e à educação dos ingênuos e emancipação dos escravos, conforme nos mostra o relatório do governo em 1872:

Sendo a Idea capital desta lei emancipação do ventre, a vista do governo e do país deve volver-se para a geração nascente, preparando-lhe estabelecimentos de educação. Compenetrado deste elevado pensamento, e interpretando fielmente as vistas magnânimas do Governo Imperial, tomei a resolução de reunir no dia 2 de Dezembro próximo findo neste paço o maior número de cidadão de todas as opiniões políticas, afim de, entre outros nobres cometimentos, desperta-los no da construção de asilos apropriados á criação e educação dos libertos da nova lei. Para isto nomeei uma comissão de cinco membros em cada comarca, encarregada de organizar a respectiva associação, que deverá conter um duplo fim – emancipação dos escravos, criação e educação dos libertos¹⁰⁹.

Para acelerar o processo de instalação da associação na província, o presidente alagoano pediu que a Assembleia Provincial autorizasse o valor 20,000 mil reis, que seriam utilizados na formação das associações destinadas a atender os ingênuos. Sobre essa questão, Mônica Luise dos Santos dispõe que:

Para atender a esse propósito, o presidente pediu que a Assembleia Provincial autorizasse o governo a ofertar uma quantia no valor de até 20.000 réis para a formação dessas associações. Em 1876, o então presidente da província, Caetano Estellita Cavalcanti Pessoa, propõe a criação de uma colônia para atender às crianças pobres e órfãs, nas quais estavam inseridas as livres, os ingênuos, índios e colonos estrangeiros e brasileiros. (SANTOS, 2011, p. 89).

É evidente a inquietação por parte do poder público no que diz respeito à educação dos ingênuos, porém, para que se compreendam os motivos que o levaram a dispor sobre a educação dessa população, é imprescindível observar a parcela de pessoas livres e pobres que habitavam Alagoas, compreendendo que nesse período a província passava pelo processo emancipacionista e pela necessidade de novas formas associadas à mão de obra entre as classes populares e ao controle social.

A Lei do Ventre Livre (28 de setembro de 1871) demonstrava que a libertação gradual era evidente, isso colocava o elemento servil (termo utilizado para se referir aos escravizados no século XIX), bem como os negros livres, libertos, ingênuos e a população pobre de frente para o problema da instrução pública, que até então era deficiente e ineficaz para essa população. O projeto que se apresentava naquele momento era o de que os ingênuos e os menores desvalidos (termo utilizado para se referir as classes pobres) deveriam receber instrução para não propagar na sociedade os vícios oriundos do cativeiro. Para que se compreenda por que o governo incluiu a infância desvalida na educação, é preciso entender que

¹⁰⁹ Acervo Digital, Relatório do presidente da Província de Alagoas no ano de 1872, p. 07. <https://www.crl.edu/electronic-resources/collections>.

o projeto pensado para os ingênuos no ramo da instrução pública abrangia também a população pobre que habitava a sociedade e necessitavam das aprendizagens para não continuar propagando os males tão temidos pela elite. Marcelo Ferreira Lobo observa que a sociedade colocava as crianças pobres no patamar dos ingênuos porque as fronteiras entre a condição de escravizados, ingênuos, libertos e livres eram tênues.

Quando os senhores de escravos optaram em sua maioria por permanecerem com os ingênuos, a criação de tais institutos de educação que tanto foram discutidas na década de 1870 passou a encontrar respaldo para a sua manutenção enfocando a educação da infância desvalida; Após 1879, a tendência era a de igualar o problema dos ingênuos e da infância desamparada. [...] Os menores filhos da população pobre e principalmente da “população de cor” tornaram-se objeto de discussão nos jornais, no parlamento, nas câmaras provinciais, nos gabinetes de presidentes de província e nos tribunais. (LOBO, 2015, p. 91).

A infância desvalida, ou seja, as crianças pobres que habitavam as províncias brasileiras nesse período, assim como os escravizados, estavam inseridas num conjunto da sociedade vista como eminentemente perigosa à formação de uma identidade nacional a partir da construção de um povo ordeiro, trabalhador e civilizado. Com o advento da Lei 2.040, ocorrido em 28 de setembro de 1871, que libertou o filho da escravizada, o poder público passou a ter um olhar direcionado também para essa população. Nesse sentido, evidencia-se que a ordem vigente ansiava em ter uma sociedade ordeira, fundada nos valores da moral e da fé cristã. Foi a partir desse princípio que a infância desvalida foi inserida nos modelos de educação ofertada aos ingênuos.

Todavia, podemos inferir que esse processo de inclusão dos negros e da população pobre não ocorreu de forma imediata, foi um regime lento e gradual. Isso pode ser constatado na província de Alagoas quando o governo dificulta o acesso dos ingênuos e negros nos espaços escolares destinados à elite, a fala do governador ocorreu no ano de 1875:

Prevejo as dificuldades da execução, porém será resultado considerável si, no primeiro ano, pelo menos, mil menores, 500 até 100 deles forem por este meio arrebatado à ignorância: com a sucessão dos tempos é de esperar que este preceito se transforme em costume – Esta medida deve alcançar os libertos e os filhos livres de mulher escravas, maiores de 7 e menores de 15 anos, nas escolas noturnas, abertas gratuitamente por alguns professores, como já autorizei ao diretor geral da instrução, que no seu relatório lembra a admissão dos mesmos nas aulas diurnas juntamente com meninos livres, o que, por certo, não me parece prudente. E para rezear que a admissão de menores escravos nas escolas diurnas afugente dali os menores livres. (MOACY, 1939, p. 604).

Entretanto, apesar de o governo ver como dificultoso estudarem negros e brancos nos mesmos ambientes, encontrou uma possível solução para o problema, a criação das Escolas Noturnas. Nesse sentido, podemos ver que as escolas noturnas solucionariam o problema com a educação da população negra, porém excluiria os ingênuos das oportunidades que a escola formal traria. O posicionamento governamental em oferecer o ensino noturno para a população negra demonstra a evidente separação entre negros e brancos nos ambientes escolares na província de Alagoas.

Segundo a mentalidade da época, a educação que deveria ser ofertada aos nascituros seria de primeiras letras com ensino agrícola e uma educação moral direcionada a inseri-los em sociedade dentro dos parâmetros estabelecidos. Não se objetivava instruir a população de escravizados, negros livres, ingênuos e pobres que habitavam o Brasil para ascender socialmente, mas para transformá-los em trabalhadores obedientes. Podemos ver que os motivos que regiam a não escolarização desses agentes estavam atrelados aos lugares que cada um ocupava na esfera social.

Noemi Santos da Silva observa:

Ofertar instrução para os egressos do cativo nunca foi o carro chefe das propostas do governo nesse sentido, era apenas parte dos planos destinados à incorporação dos mais pobres à vida social e ao exercício da vida política, questões que faziam sentido no processo de modernização vivido pelo Brasil naquele período. (SILVA, 2014, p. 107).

As observações feitas por Noemi demonstram que apesar de as autoridades não priorizarem educação dos egressos do cativo, chegou um momento em que a instrução dessa população precisaria acontecer para não ameaçar o projeto pensado para a sociedade oitocentista. E é dentro dessa perspectiva, que os negros tiveram acesso ao ensino no Brasil de forma oficial. Apesar disso, é importante observar que a instrução dessa população dialogava com a constituição de 1824, que estabelecia em seu artigo 179 que a Instrução Primária seria gratuita a todos os cidadãos. (FARIAS, 2007).

Assim, para ser cidadão no século XIX era necessário se enquadrar nas regras e preceitos definidos pela sociedade hegemônica. Surrya Aaronovich Pombo de Barros (2017) observa que existiam diferenças fundamentais nas questões que envolviam ser livre de nascimento e ser liberto na sociedade oitocentista. Segundo a autora, não se observava apenas o reconhecimento social dos indivíduos, mas também as normas que infligiam, iniciando pela constituição de 1824, que dava garantia apenas aos libertos nascidos no Brasil de serem cidadãos brasileiros.

Nesse sentido, destaca-se que os ingênuos eram cidadãos libertos oficialmente pela lei 2.040 e, dessa forma, deveriam ser vistos pela sociedade de acordo com sua condição jurídica, mas na prática isso não funcionava muito bem porque a elite brasileira insistia em enxergá-los pela perspectiva do cativo.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Gustavo Bezerra. **Uma possível “Simbiose”**: Vadios e Capoeiras em Alagoas (1878 – 1911). Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Alagoas, Programa de Pós-graduação em História, 2015.

BARROS, Surrya Aaronovich Pombo de. **Universo letrado, educação e população negra na Paraíba do Norte (século XIX)**. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo – Faculdade de educação, 2017.

BASTOS, Maria Helena Camara. A Educação dos Escravos e Libertos no Brasil: Vestígios esparsos do domínio do ler, escrever e contar (Séculos XVI a XIX). **Caderno de História da Educação**. v.15, n. 2, p. 743-768, maio/agosto, São Paulo, 2016.

FONSECA, Marcus Vinícius. **A educação dos negros**: uma nova face do processo de abolição de escravidão no Brasil. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. (Orgs.). **A História da Educação do Negro no Brasil**. Niterói: EDUFF, 2016.

GOMES, Flávio; PAIXÃO, Marcelo. Raça, pós – emancipação, cidadania e modernidade no Brasil: questões e debates. **Maracanan**, Rio de Janeiro, n. 4. P. 171-194, 2007/2008.

GREIVE, Cinthia Veiga. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, 2008.

GREYVE, C. Veiga. Conflitos e tensões na produção da inclusão escolar de crianças pobres, negras e mestiças no Brasil no século XIX. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1. p. 263-286, 2010.

GRIMBERG, Keila. **Liberata**: a lei da ambigüidade as ações de liberdade da Corte de Apelação do Rio de Janeiro no século XIX. Centro adelstein, 2008.

LIMA, Alexandra da Silva. Caminhos da liberdade: os significados da educação dos escravizados. **Revista brasileira de educação**, v. 23, 2018.

LOBO, Marcelo Ferreira. Futuros operários do progresso: Infância Desvalida e Educação no limiar da escravidão (Grão-Pará, 1870-1890). **História, histórias**, v. 8, n. 16, julho/dez, 2020.

LUZ, Itacir Marques da. Alfabetização e escolarização de trabalhadores negros no Recife oitocentista: perfis e possibilidades. **Revista brasileira, Hist. Educ.** São Paulo. V. 13, n. 1, 2013, p. 73.

MARC, Marcelo card, ARAÚJO, Carlos Eduardo Moreira de, GOMES, Flavio dos Santos (Orgs.). **Rascunhos Cativos: educação, escolas e ensino no Brasil escravista**. 1ª edição. Rio de Janeiro: 7 Letras/ Faperj, 2017.

MOACYR, Primitivo. **A Instrução e as Províncias: subsídios para a História da educação no Brasil (1834-1889)**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

OLIVEIRA, Andreza Mayara Lins de. **Ler e Escrever na Província de Alagoas: uma análise social sobre a instrução publica alagoana (1835 a 1875)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Alagoas - UFAL, 2019.

SANTOS, Mônica Luise. **A escolarização de negros: particularidades históricas de Alagoas (1840-1890)**. (Dissertação, CEDU) Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. **Aprender com perfeição e sem coação: uma escola para meninos Pretos e Pardos da corte**. Brasília, Editora Plano, 2000.

Um arquivo, muitas memórias: recuperação e preservação do acervo do Grupo de Estudos e Pesquisas História da Educação, Cultura e Literatura

Maria Rafaela Ferreira da Silva¹¹⁰

Ivanildo Gomes dos Santos¹¹¹

Marcondes dos Santos Lima¹¹²

Resumo: O texto em apreço tem como escopo apresentar e discutir o conjunto de atividades que foram realizadas no seio do projeto de extensão: *Um arquivo, muitas memórias: recuperação e preservação do acervo do Grupo de Estudos e Pesquisas História da Educação, Cultura e Literatura*, do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. O referido projeto teve como objetivo recuperar e preservar a documentação que estava acondicionada de forma irregular nas dependências do Centro de Educação da UFAL há mais de cinco décadas, notadamente, os documentos históricos pertencentes à Faculdade de Medicina, à Faculdade de Direito, à Faculdade de Filosofia e do Centro de Educação. A metodologia se fundamentou na realização de procedimentos de identificação diagnóstica dos documentos e, em seguida, a sua higienização e catalogação. Como fundamentação teórica, nos servimos das orientações de Vidal e Paulilo (2020) e Lopez (2002) para o manuseio desse processo. No que tange aos resultados, conseguimos num curto espaço de tempo higienizar, catalogar e acondicionar 3 pastas, uma referente à Faculdade de Medicina e duas referente à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Outrossim, é que este projeto de extensão viabilizou o nascedouro de um acervo e no qual através deste os/as pesquisadores/as poderão extrair temáticas de pesquisas, trabalhos de conclusão de curso, monografias, dissertações e teses a partir dos documentos higienizados e catalogados pela equipe.

Palavras-chave: Arquivos – Fontes - Grupo de Estudos e Pesquisas História da Educação, Cultura e Literatura.

¹¹⁰ Estudante de Pedagogia na Universidade Federal de Alagoas. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas História da Educação, Cultura e Literatura (GEPHECL) do Centro de Educação da UFAL.

¹¹¹ Professor Adjunto do Centro de Educação da UFAL. Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas História da Educação, Cultura e Literatura (GEPHECL) do Centro de Educação da UFAL.

¹¹² Professor substituto da Universidade Federal de Pernambuco. Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas História da Educação, Cultura e Literatura (GEPHECL) do Centro de Educação da UFAL.

Introdução

Trata-se de um texto que objetiva apresentar e discutir as atividades realizadas no seio do projeto de extensão: *Um arquivo, muitas memórias: recuperação e preservação do acervo do grupo de estudos e pesquisas História da Educação, Cultura e Literatura* do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. Projeto este que tem como objetivo recuperar e preservar as ações históricas que contribuíram de forma direta e/ou indireta para a construção da memória da educação em Alagoas, contidas nos documentos da Faculdade de Medicina, Faculdade de Direito, Faculdade de Filosofia e do Centro de educação depositados na sala 218 do Centro de Educação, que estavam acondicionadas de forma irregular, sendo arriscado a perda desses documentos devido à má conservação.

Iremos discorrer sobre a metodologia que utilizamos para o desenvolvimento do projeto, o que foi realizado nos dias programados para execução, especificando os procedimentos realizados para a conservação dos documentos, como também apresentando alguns resultados alcançados por meios da ação e experiência de recuperação e preservação desses acervos institucionais.

Metodologia

Valendo-se de que a finalidade do projeto de extensão é recuperar, organizar e preservar o acervo documental e patrimonial alocado nas dependências da sala de estudos do Grupo de Estudos e Pesquisas História da Educação, Cultura e Literatura, foi realizado reuniões de estudos de textos que versavam sobre a temática arquivos escolares, sendo estes: *Arquivos e Educação: Prática de arquivamento e memória* (2020) de Diana Gonçalves Vidal e André Luiz Paulilo e *Como descrever documentos de arquivo: elaboração de pesquisa* (2002) de André Porto Ancona Lopez. Além da bibliografia, foi indicado assistir os seguintes vídeos: “Oficina de cuidados com o livro: Higienização de acervos bibliográficos” de 2021 e “Higienização de documentos históricos” de 2020 e disponíveis na rede mundial de internet.

A metodologia se fundamentou em, primeiramente, realizar os procedimentos de higienização e identificação diagnóstica dos documentos. Para isto, a equipe se serviu de materiais específicos para o cuidado com os documentos antigos, no caso: trinchas macias, extrator de grampos, máscara de proteção, toucas, borracha, régua, luvas e álcool. A utilização desses materiais para a higienização dos documentos se deu da seguinte forma: no primeiro momento, nos procedemos a higienização do local onde foi depositado os documentos. Naquele momento, higienizamos com álcool as mesas que foram colocados os materiais e, em seguida,

higienizamos os documentos. Haja vista que lidamos com documentos antigos, se tornou imprescindível a utilização de máscaras de proteção devido a fungos, assim como luvas e touca de cabelo para evitar cair resíduos nos documentos.

Após esse preparo foi dado início a higienização propriamente dita dos documentos. No momento, os tais foram manuseados com diligência. Alguns encontravam-se com grampos ou cliques e o que foi necessário usar o estrato com cuidado para não danificar o documento já fragilizado. Também, se fez uso da trincha a fim de remover os resíduos que estavam em alguns documentos direcionando-os para frente, nunca em direção ao corpo sempre para o oposto. Por seu turno, os documentos que tinham a dobradura e estavam calcificados mantivemos a dobradura para não quebrar o papel, realizando todo esse passo a passo para a higienização dos documentos. Folha por folha seguimos colocando uma capa protetora utilizando um papel A4 com fundo do acervo, série, subsérie e a numeração do documento escrito para facilitar na hora da catalogação.

Uma outra etapa da metodologia foi o diagnóstico de conservação preventiva em que se elaborou uma ficha de diagnóstico aplicada a cada documento mobilizado. A ficha construída se chama Ficha de Identificação Documental. Nela, está registrado o nome do grupo a qual o acervo pertence; o nome do fundo; as características externas do documento na ficha; o título do documento original; a dimensão; o tipo de documento se original ou cópia; o suporte (se livro, caderno, folhas avulsas). Já nas características internas foi redigido o ano do qual se trata o documento, o resumo do conteúdo do documento detalhando do que se trata, (se recibo, folha de pagamento, provas, relatórios, férias etc). E, por fim, a ficha de identificação documental colocando as observações referentes às características do documento (se está amarelado, calcificado, com rasgos, dobraduras, deterioração).

E, enfim, a etapa de identificação do acervo que se dá através de um fundo, série e subséries. Esta etapa não foi concluída. O fundo do acervo é Elcio de Gusmão Verçosa (FEGV) e as numerações das séries será correspondente a cada uma das faculdades proveniente dos documentos. A Faculdade de Medicina será série 01, a Faculdade de Direito série 02, a Faculdade de Filosofia série 03, a Faculdade do Centro de Educação série 04; e as subséries serão enumeradas de acordo com o tipo de documento identificado. Após a higienização do acervo pretendemos construir um catálogo ou guia de fontes que visa facilitar a localização do acervo como também os assuntos, ou períodos destes.

Atividades realizadas

O início das atividades do projeto de extensão *Um arquivo, muitas memórias: recuperação e preservação do acervo do Grupo de Estudos e Pesquisas História da Educação, Cultura e Literatura* ocorreu na data de 25 de agosto de 2022. Os membros que compõem o referido projeto realizaram nesse dia um encontro na sala 218 do Centro de Educação-CEDU da Universidade Federal de Alagoas-UFAL.

Inicialmente, fora discutido sobre a criação do nome do fundo do projeto. Após um consenso unânime chegou-se ao acordo que se chamaria de “Élcio de Gusmão Verçosa” (FEGV), em homenagem ao saudoso professor e pesquisador da História da Educação alagoana, que contribuiu no alargamento de estudos do campo no Estado de Alagoas. Além do que, o referido professor mencionado foi um dos responsáveis pelo armazenamento dos documentos que estão na sala citada.

Prosseguindo, diante da massa documental exposta em estado de desorganização houve a preocupação de engendrar o processo de higienização dos documentos. O acervo precisava ser organizado e para isso servimo-nos de instrumentos de controles que de acordo com André Porto Ancona Lopez (2002):

[..] têm como função principal auxiliar no processo de organização e manutenção de um acervo. São de acesso restrito, destinados basicamente ao corpo técnico do arquivo e não aos consulentes. Geralmente são compostos por tabelas, fichas avulsas, listagens etc., apresentando-se como documentos únicos e em constante confecção (Lopez, 2002, p. 10).

Discorremos sobre como seria o processo de organização dos arquivos ou os instrumentos de pesquisa que seriam utilizados para executar o projeto de extensão. O coordenador do projeto enfatizou a importância de identificar cada documento tratado por série e subsérie para a catalogação e após isso o acondicionamento destes em caixas diferentes, identificando-os de acordo com suas especificidades de classificação.

Após a discussão sobre a importância da organização para facilitar o trabalho do arquivista, como também de um futuro consulente desse banco de dados, seguiu-se o debate sobre as séries e subséries e como estávamos para tratar de documentos de faculdades diferentes (medicina, filosofia, direito e centro de educação) cujos os assuntos dos documentos também se diferenciavam, foi decidido que cada série iria corresponder a uma faculdade e as subséries seriam numerados de acordo com o tipo de assunto que o documento estava tratando.

Após essa etapa de seriação, avançou-se para uma outra discussão, a saber, qual seria o instrumento utilizado na catalogação dos documentos já seriados. O instrumento seria uma espécie de ficha de muita relevância para o projeto, pois “[..] são as ferramentas utilizadas para descrever um arquivo, ou parte dele, tendo a função de orientar a consulta e de determinar com exatidão quais são e onde estão os documentos” (Lopez, 2002, p. 10). Depois de discorrermos sobre a necessidade da descrição dos documentos, foi decidido de forma cordial que seria utilizado um modelo de ficha documental que já havia sido apresentado a equipe. Essa ficha, intitulada de Fichas de Identificação Documental seguia a seguinte estrutura:

- Identificação do grupo a qual pertence o acervo;
- Identificação do fundo;
- Identificação da ficha;
- Tabela identificando o número do documento, o fundo, e a numeração da caixa de acondicionamento;
- Características externas (título do documento, dimensão, tipo se original e suporte);
- Características internas (data/período, resumo do conteúdo e observações);

A ficha de identificação documental é de suma importância, haja vista que é através desta que tanto quem está envolvido com o projeto como quem precisará desses documentos futuramente terá a facilidade de identificar quais períodos, ou assunto foi tratado, sem precisar até mesmo ter acesso ao documento original em si. Lopez (2002) ressalta essa importância quando diz que a descrição arquivística pode garantir a compreensão ampla do conteúdo de um acervo, fecundando o conhecimento do assunto pesquisado.

Com base nessas vertentes supracitadas, iniciou-se de forma concreta a higienização dos documentos. Começou-se pela pasta Colecionadora da Faculdade de Medicina, identificada na lateral como Prestação de contas 1956. A organização da higienização aconteceu da seguinte maneira: duas pessoas higienizaram os documentos, numerando (ex.: documento número 01), identificando a série e subséries (a série da faculdade de medicina é 01 e a subsérie dos documentos identificados: 01. Logo, ficou o fundo FEGV+S01+01= FEGVS01.01). Após isto, os documentos higienizados e identificados eram passados para os outros dois membros do projeto que estavam alocados no computador. Os tais analisavam com acuidade se a seriação estava de acordo com o documento com escrutinação, para não ocorrer nenhum erro no momento de registro do documento.

Vidal e Paulilo (2020), apontam um alerta sobre isto ao dizer que quando se põe um documento fora de seu lugar original, ou seja, se coloca seriação ou numerações erradas isto pode implicar em sua perda. Por isso, todo o cuidado em revisar os documentos antes de catalogar. Após o registro das fichas, os documentos eram acondicionados em uma caixa que estava identificada com o fundo, a série e a subsérie. Repetimos a ordem do procedimento (higienizar, seriar, catalogar e acondicionar) em 63 documentos no primeiro dia de atividade.

Vale ressaltar que alguns dos documentos eram da área financeira da Faculdade de Medicina. Tratavam-se de recibos de pagamentos referente a serviços prestados; férias; pagamento por acidente de trabalho; acompanhados das assinaturas dos recebedores; folha de ponto; folha de pagamento do pessoal da administração e folha do pagamento do pessoal docente.

No dia 26 de agosto de 2022, prosseguiu-se com mais um dia de atividade de higienização da pasta da Faculdade de Medicina, a saber, Prestação de conta 1956. Seguindo o mesmo procedimento, porém com o detalhe que seria apenas de higienizar e seriar. Por ocasião de a sala 218 ter estado sem *internet*, no dia anterior conseguimos fazer o percurso completo porque um dos membros da equipe tinha o provedor de *internet*. Diante disso, seguimos em tratar e seriar, para no outro encontro finalizarmos o procedimento daqueles documentos para darmos continuidade a pasta de medicina. Neste dia conseguimos higienizar 62 documentos da Faculdade de Medicina.

No dia 01 de setembro de 2022, estávamos com acesso à *internet* de um dos membros da equipe e concluímos a catalogação e acondicionamos os documentos do dia 26 de agosto devido à falta de *internet* citado anteriormente. A atividade deste dia aconteceu da seguinte forma: um integrante catalogou a documentação utilizando o *notebook* e outros dois também catalogaram através do computador da sala. Depois de todos catalogados foram, em seguida, acondicionados em única caixa, pois ainda se tratava da pasta de prestação de contas da Faculdade de Medicina.

A atividade do dia 02 de setembro de 2022 consistiu em higienizar, identificar por número e classificar por série e subséries os documentos. Como na ocasião não tinha *internet* na sala, a equipe se concentrou na higienização e na organização deles para facilitar a catalogação e acondicionamento no próximo encontro.

No dia 08 de setembro de 2022, realizamos a atividade de catalogação. Devido à ausência de *internet* na sala, ficou o acúmulo de alguns documentos e por este motivo nos

reservamos entre os três integrantes do grupo no qual um membro ficou responsável pela catalogação no *notebook*; o segundo também catalogou no computador da sala e o terceiro ficou responsável em acondicionar os documentos já registrados nas fichas em uma caixa. Naquele dia conseguimos catalogar 76 documentos.

No dia 09 de setembro de 2022, foi decidido finalizar a higienização dos documentos restantes da pasta de prestação de contas da Faculdade de Medicina de Alagoas. Conseguimos finalizar os tratos desta pasta referida, somando 318 documentos higienizados.

No dia 15 de setembro de 2022, a atividade se deu da seguinte forma: como havíamos terminado de higienizar os documentos, precisávamos concluir também a catalogação da pasta da Faculdade de Medicina. Neste sentido, seguimos com a catalogação a partir de onde paramos e que foi no documento número 170. Neste dia conseguimos catalogar nas fichas de identificação os documentos de número 171 a 192.

Dia 22 de setembro de 2022, continuamos com o processo de catalogação dos documentos da Faculdade de Medicina. Haja vista que dia 21 de setembro (dia anterior) foi instalado um ponto de *internet* na sala 218 e que contribuiu bastante para a execução do projeto de Extensão, conseguimos registrar nas fichas documentais os documentos numerados do 193 ao 220.

No dia 23 de setembro de 2022, perduramos na catalogação ainda das prestações de contas no sistema. Registramos a partir dos documentos com as numerações 221 ao 269. Porém, foi necessário revisarmos as numerações dos documentos que ainda faltavam serem catalogados, pois identificamos durante a recontagem destes uma falha na sequência das numerações. Isso se deu pelo motivo de que nas fichas de identificação documental constavam os registros dos documentos até a numeração 269 e na caixa física com os documentos que ainda precisavam serem catalogados constava que paramos no documento de número 300. Então, foi decidido entre os membros que no dia 27 de setembro do mesmo ano, iríamos fazer a recontagem de todos os documentos organizados e catalogados para corrigir as numerações tanto na caixa de acondicionamento, como também no sistema do registro das fichas.

Assim como havíamos combinado no encontro passado, no dia 27 de setembro (terça-feira) corrigimos os documentos que estavam com as numerações incorretas que eram do 300 ao 317 ficando corretas do 270 ao 287. Após essa retificação revisamos mais uma vez as numerações dos documentos já catalogados para se certificar de que toda a documentação estava com as numerações corretas, tanto as físicas como as fichas documentais. Nesse

processo, identificamos que dois documentos que ainda iriam ser catalogados estavam com as numerações repetidas, no caso o documento-19. Ao analisarmos com acuidade nas fichas documentais do sistema verificou-se que o documento 19 correspondia ao documento da ficha de número 22 do registro. Corrigindo as numerações e catalogando nas fichas os documentos restantes da pasta da Faculdade de Medicina, demos por finalizado a higienização dos documentos de prestação de contas datados do ano de 1956 da referida faculdade ficando nas fichas documentais identificada da seguinte maneira: FEGV01.1 da caixa 01.

Como havíamos encerrado a higienização e catalogação da pasta da Faculdade de Medicina, no dia 29 de setembro de 2022 fomos orientados pelos coordenadores a começar a higienizar a pasta dos documentos da Faculdade de Filosofia do Estado de Alagoas, identificada como Exames de suficiência Matemática e História 1966 ficha: 01. Na primeira análise da pasta, identificamos que se tratava de documentos individuais dos candidatos inscritos para a prova do exame de suficiência. Identificado o gênero dos documentos, iniciamos o processo de higienização.

Nessas subpastas continham uma série de documentos sendo eles: documento de inscrição com 3x4 para o exame de suficiência; formulário de identificação (dados preliminares, rg, título eleitoral, reservista do serviço militar (se masculino); declaração de reconhecimento de insuficiência de professores; certidão de nascimento (autenticado); atestado de idoneidade moral e um pedido escrito a punho da mudança de nome do candidato de solteiro para casado. Nesse dia foram higienizadas 10 folhas avulsas pertencente a um candidato.

No dia 30 de setembro de 2022, seguimos com a higienização da pasta do exame de suficiência da Faculdade de Filosofia, ficha 01. O primeiro documento da pasta com a numeração 01 para a catalogação nas fichas documentais era uma folha com a lista dos nomes das pessoas inscritas e que, respectivamente, receberam seus certificados em 1966. A folha estava colada na capa da pasta colecionadora. Seguimos com a higienização das subpastas dos candidatos para o exame de suficiência, ficando para o próximo encontro a catalogação dos documentos higienizados. Nesse dia foram higienizados 22 documentos.

No dia 06 de outubro de 2022, seguimos com a higienização e catalogação das subpastas com a documentação de cada candidato inscrito para o exame de suficiência. Um membro da equipe higienizava e outro ficava responsável em catalogar e acondicionar em uma caixa (caixa 02). Nesse dia higienizamos 34 documentos.

No dia 07 de outubro de 2022, demos continuidade na higienização das subpastas dos

documentos para o exame de suficiência, conseguimos higienizar 28 documentos.

No dia 13 de outubro de 2022, continuamos com a higienização dos documentos dos candidatos para o exame de suficiência. Nesse dia higienizamos no total 30 documentos. Estes eram os documentos presentes na maioria das subpastas:

- Certidão de nascimento;
- Atestado de vacinação;
- Atestado de idoneidade moral e civil;
- Atestado de saúde,
- ficha de identificação;
- Certificado de conclusão de curso ginásial (1º ciclo);
- Declaração ou insuficiência de professores;
- Atestado de saúde;
- Ficha de inscrição;
- Comprovante do pagamento para inscrição (guia de recolhimento);
- Certificado de conclusão de curso (2º ciclo);
- ficha de identificação;
- Prova escrita da cadeira (disciplina) escolhida para o exame;

Resultados

A realização desse projeto de extensão promove o incentivo à investigação histórico-educacional, a partir do acesso às fontes por parte de pesquisadores e pesquisadoras da História da Educação e outros campos interessados/as em conhecer de forma mais detalhada as histórias da educação em Alagoas.

O projeto de recuperação e preservação demonstra por si só a sua relevância acadêmica, pois os documentos que estavam salvaguardados de forma improvisada na sala do Grupo de Estudos e Pesquisas História da Educação, Cultura e Literatura do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, se constituem num patrimônio documental, visto que se trata

da História da educação de Alagoas e, especificamente, da História da Universidade Federal de Alagoas.

Independente do pouco tempo que tivemos (5 meses) para a realização de um projeto que requer anos para sua satisfatória execução devido se tratar de uma recuperação e preservação de um acervo grandioso de documentos armazenados há mais de 50 anos, só conseguimos higienizar, catalogar e acondicionar 2 pastas, um referente à Faculdade de Medicina e a outra referente à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Através da higienização conseguimos, primeiro, organizar os documentos das pastas referidas com criações e identificação de séries, subséries, assim como catalogando-os nas fichas documentais de identificação e acondicionando-os em caixas de forma organizada. Além disso, o contato dos alunos com a documentação manuseada permitiu com que os tais aprendessem a valorizar a memória da educação alagoana, como também pesquisar mais sobre a história das primeiras Faculdade de Alagoas. Também, enfatizamos que através desse projeto houve o interesse de alunos envolvidos e não envolvidos em trabalhar os temas contidos neles em seus trabalhos de conclusão de curso. Um desses temas diz respeito ao Exame de Suficiência em Alagoas. Conseguimos submeter um artigo na IX Semana Internacional de Pedagogia 2022, cujo tema foi “Exame de Suficiência para seleção de professores em Alagoas (1966)”, fruto deste projeto de extensão.

Diante disso, podemos concluir que este projeto de extensão viabilizou o nascedouro de um acervo e no qual através deste os/as alunos/as envolvidos/as ou pesquisadores/as poderão extrair várias temáticas de pesquisas a partir dos documentos higienizados e catalogados pela equipe. Conforme Vidal e Paulilo (2010) o/a pesquisador/a pode tirar proveito educacional das práticas arquivísticas:

Se, para uma, a preservação é o objetivo, para a outra é o exercício como objeto de reflexão. São fazeres, entretanto, complementares e não excludentes, escassamente encontrados em seu estado puro. Tanto a preservação supõe um aprendizado, como a reflexão não prescinde da conservação (Vidal; Paulilo, 2020, p. 12).

Diante dos resultados mencionados, podemos dizer que integrar o projeto de preservação dos documentos históricos possibilitou o fortalecimento do campo e fomentará o ensino e a pesquisa sobre a história da educação alagoana. Esse resultado nos faz perscrutar mais sobre o nosso Estado e seus processos de escolarização e profissionalização docente.

Conclusões

Em linhas gerais, conseguimos desenvolver o projeto, criamos as ferramentas de pesquisa, como a ficha documental, criamos a série e subséries, organizamos os documentos que conseguimos higienizar em caixas, e o mais importante despertar nos envolvidos a valorização pela história e memória da educação em Alagoas. Pois, é através desse despertar que possibilitará a continuidade desse projeto em outras edições, como também a possibilidade de desvendar novos objetos de pesquisas e temas sobre a História da Educação alagoana que serão investigados nos Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações e Teses no futuro.

Referências

LOPEZ, André Porto Ancona. **Como descrever documentos de arquivo**: elaboração de instrumentos de pesquisa. São Paulo: Arquivo do Estado e Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2002. (Projeto como fazer, 6)

VIDAL, D. G.; PAULILO, A. L. Arquivos e Educação: Prática de arquivamento e memória. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 29, n. jan/dez, 2020. DOI: 10.29286/rep.v29jan/dez.9329. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/9329>. Acesso em: 17 ago. 2022.

Vídeos

Oficina de cuidados com o livro: higienização de acervos bibliográficos. Youtube, 7 jan. 2021. Disponível em: <https://youtu.be/zVjFdn0zkX4>. Acesso em 16 ago. 2022.

Higienização de documentos históricos. Youtube, 16 nov. 2020. Disponível em: <https://youtu.be/zSrWLMWgB8A>. Acesso em 16 ago. 2022.

Recuperação de leis e regulamentos da Instrução pública alagoana no século XIX: os modelos pedagógicos na legislação (1835 e 1899)

Cristiane Cardoso dos Santos Silva¹¹³

Ivanildo Gomes dos Santos¹¹⁴

Marcondes dos Santos Lima¹¹⁵

Resumo: O texto em apreço tem como escopo apresentar e discutir o conjunto de atividades que foram realizadas na pesquisa de iniciação científica intitulada: *Recuperação de Leis e Regulamentos da Instrução Pública Alagoana no século XIX* e, mais especificamente, os modelos pedagógicos que foram prescritos na legislação provincial e circulado nas aulas. O referido projeto foi uma ação desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas História da Educação, Cultura e Literatura, do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. O estudo é de natureza qualitativa e se deu a partir da análise documental e produção de dados empíricos através das peças legislativas ligadas à instrução pública provincial. O arcabouço teórico metodológico contou com as discussões propostas por: Oliveira (2022); Cardozo (2022); Albuquerque e Boto (2021); Vidal e Paulilo (2020) e outros. Os resultados acusaram a prescrição e circulação do Método Lancaster nas escolas alagoanas, criado por Antônio Feliciano de Castilho (1855). O referido método foi considerado pela corte portuguesa como uma das ferramentas de delineamento para fins não apenas pedagógicos, mas também políticos e culturais. Desta forma, o Império português institucionalizou o ensino da Língua Portuguesa através de uma pedagogia pragmática e, assim, viabilizou o seu projeto civilizatório no Brasil. Um outro resultado alcançado diz respeito a emergência de se preservar fontes atinentes à história da educação local.

Palavras-chave: Leis e regulamentos – Instrução pública alagoana no século XIX – Preservação de fontes.

Introdução

¹¹³ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas História da Educação, Cultura e Literatura (GEPHECL) do Centro de Educação da UFAL.

¹¹⁴ Professor Adjunto do Centro de Educação da UFAL. Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas História da Educação, Cultura e Literatura (GEPHECL) do Centro de Educação da UFAL.

¹¹⁵ Professor substituto da Universidade Federal de Pernambuco. Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas História da Educação, Cultura e Literatura (GEPHECL) do Centro de Educação da UFAL.

A pesquisa intitulada *Recuperação de Leis e Regulamentos da Instrução Pública Alagoana no século XIX*, é uma ação idealizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas História da Educação, Cultura e Literatura-(GEPHCL), do curso de Pedagogia do Centro de Educação CEDU/UFAL. A pesquisa teve como objetivo contribuir na preservação do patrimônio arquivístico e historiográfico ligado às memórias da educação alagoana.

Nossas atividades iniciaram-se no dia 01 de setembro de 2022, sendo concluídas em 31 de agosto de 2023. À vista disto, nossas atividades foram divididas em dois momentos, a saber: no primeiro, objetivou-se a apropriação teórica de autores como Vidal e Paulilo (2020); Lopez (2002); Albuquerque e Boto (2021); Oliveira (2022); Albuquerque (2023) e Certeau (1982). Já no segundo momento, ocorreram visitas semanais ao Arquivo Público de Alagoas- (APA), onde foram identificados, fotografados e, posteriormente, realizado as transcrições de todas as peças legislativas referentes à instrução pública na província das Alagoana do século XIX.

Nesse primeiro momento, ocorreram reuniões síncronas na sala 218 no Centro de Educação/UFAL, intercalando-se com reuniões assíncronas via *google meet*. Cada momento de leitura, discussão e análise dos textos sobre fontes empíricas, ampliaram nossa percepção sobre a História e Memória salvaguardadas tanto nas instituições escolares como em arquivos públicos (Vidal; Paulilo, 2020). Além das leituras, também assistimos vídeos sobre higienização, manuseio e conservação de documentos históricos. Na ocasião, foram apresentados também a necessidade do uso de Equipamentos de Proteção Individual-EPI. Desta forma, o conjunto de procedimentos no manuseio das fontes primárias (peças legislativas) foram somados aos cuidados com a saúde do/a pesquisador/a.

Entre os principais benefícios desta dupla medida, destacamos os cuidados na preservação documental salvaguardando também a saúde do/a pesquisador/a, pois, com o uso de máscaras, luvas avental e touca, além da proteção na prevenção de um possível contato com fungos patogênicos causadores de alergias, está também a preservação das frágeis e desgastadas laudas muitas delas quebradiças por causa da ação do tempo, uma vez que o possível contato com a salinidade do suor das mãos contribui para a aceleração do processo de deterioração da celulose.

O resgate e preservação das peças legislativas foi realizado visando uma considerável agilidade nas pesquisas e verificações futuras no campo historiográfico educacional alagoano.

Após esse primeiro momento de discussões, leituras, análises teóricas e técnicas, no dia 05 de outubro de 2022, iniciamos a primeira visita ao Arquivo Público de Alagoas (APA). Na

companhia de nosso orientador, o professor Dr. Ivanildo Gomes, tivemos contato com as fontes empíricas dispostas em formato de livros em capa dura. Ao todo a coletânea apresenta 4 tomos ou livros. Neles, estão compilados as “legislações subsidiária da província”. Essas peças legislativas são, na verdade, normativas que tratam de uma diversidade de assuntos de ordem governamental contendo regulamentos, ordens, deliberações e decisões imperiais que normatizavam toda a vida da província alagoana no período do Império português.

Inúmeros assuntos de diversas ordens foram dispostos nestes livros dentre os quais podemos citar: Regulamentos para o ingresso dos interessados nas Confrarias; as regulamentações sobre a segurança pública no período provincial; o Decreto de 16 de setembro de 1817 no qual Alagoas foi constituída capitania independente de Pernambuco; regulamentação sobre os cortes de madeiras; orçamentos gerais do Império dos anos descritos neste recorte temporal; a Lei nº 21 de 1835, onde estão dispostos a receita provincial nos Municípios das Alagoas como: município de Maceió, Município de Porto de Pedras, Porto Calvo, Atalaia, Imperatriz, Assembleia, Penedo, Poxim, Anadia, São Miguel e Santa Luzia do Norte entre outros.

Assim, entre tantas resoluções, leis, decretos, regulamentos, decisões e outros, foi identificado também as legislações sobre a Instrução Pública na província alagoana, com destaque para a Lei de 15 de Outubro de 1827, institucionalizada por D. Pedro I. Assim como, muitas outras resoluções sobre as cadeiras criadas, todas de acordo com o número de habitantes e até o custo de vida de cada região. Entre estas informações encontramos uma que se refere a criação do Lyceu Alagoano em 1849; regulamentos sobre a conduta de professores e alunos; regulações sobre os salários anuais de professores; jubilações e concursos destes profissionais da educação na província alagoana, entre outros.

Para Oliveira (2022, p.12), tais normativas serviriam na consolidação sobre “[...] os ideais e aspirações de caráter políticos, econômicos, pedagógicos e culturais”. Todo esse rigor institucional seria uma demonstração ao mundo civilizado de sua força nacional. Dessa forma, o *status* de potência adquirida nas expedições marítimas seria mantido (Oliveira, 2022). Essa conjuntura histórica nos possibilita transitar de forma analítica sobre categorias existentes nesse contexto: “Da mesma forma que o discurso, hoje, não pode ser desligado de sua produção, tampouco pode ser a práxis política, econômica ou religiosa, que muda as sociedades e que, num momento dado, torna possível tal ou qual tipo de compreensão científica”. (Certeau, 1982, p.35).

Comparação entre o plano original e o executado

O contato com dados empíricos referentes às peças legislativas, ocorreram por intermédio da compilação das leis encontradas em quatro Tomos. Nestes, destacamos o primeiro tomo, datado de 1835 a 1870, que traz como registro a Lei nº 397 de 20 de novembro de 1865, precisamente em seu artigo 13º, a seguinte disposição: “Fica o presidente da província autorizado a fazer a despesa necessaria com a impressão da compilação das leis provinciaes e decisões da presidência”.

O nosso projeto de pesquisa sinaliza ter havido uma preliminar organização e seleção dos dados que hoje estão dispostos nos referidos tomos. Uma vez que em 19 de maio de 1869 foi firmado contrato para a devida compilação das leis provinciais como declarado abaixo:

Aos desenove dias do mez de Maio de mil oitocentos e sessenta e nove, no palacio do governo, perante o Exm Snr. Presidente Dr. José Bento da Cunha Figueiredo Junior, foi contractada pelo mesmo Exm. Snr. Não só a compilação das leis provinciaes com o bacherel Olympio Euzebio de Arroxellas Galvão e Tiburcio Valeriano de Araujo, que apresentam sua proposta em comum, mas também a publicação da mesma compilação com o padre Antonio José da Costa. Os dous primeiros proponentes obrigam-se ás condições seguintes [...].

A oficina encarregada da encadernação em brochura e capa dura foi a Encadernação Alagoana de propriedade de José Fernandez Pires de Freitas. Em seu cartão de apresentação colado na parte interna do tomo I, há o registro de seu endereço, localizado na Rua do Comercio -39 Maceió.

Ainda por conta da ação do tempo, destacamos as dificuldades encontradas no manuseio dos artefatos, mais precisamente do tomo III, pois foi necessário dispensar cuidado ao folhear as páginas muitas das quais se encontram quebradiças devido a acidez provocada pelo tempo, temperatura, poeira, luminosidade entre outros fatores. Por conta disto, algumas palavras escritas parcialmente ilegíveis foram escritas de acordo com o texto, sem alterações.

Também, houve dificuldades no processo de fotografar as peças legislativas, como já anteriormente mencionado, devido as muitas folhas quebradas e, por isto, não conseguimos em muitos momentos posicionar o livro na tentativa de unir os pedaços como se faz no quebra cabeça e, conseqüentemente, na transcrição textual destas páginas foram devidamente sinalizadas como ilegível.

Prosseguindo com nosso plano de trabalho, respeitamos todas as divisões paragrafadas, como também as assinaturas documentais foram transcritas em grifo itálico, para cada página, resguardando a enumeração original do documento. Tudo com o intuito de salvaguardar as memórias sobre a profissionalização desses agentes históricos (professores) em Alagoas, visto que, dessa forma valorizamos suas colaborações no fortalecimento de sua identidade de classe, identidade política, social, econômica, ética, estética e cidadã. A partir do que foi possível perceber nas fontes consideramos que esta:

É uma investigação que abrange a análise de um conjunto de fatores associados à história da profissão docente, incluindo o estudo da circulação de saberes e da apropriação de produtos culturais por esse agentes históricos; a análise das políticas oficiais dirigidas ao magistério; a observação de diferentes formas de manifestação dessa categoria profissional diante das exigências postas ao exercício de seu ofício; as representações sociais que interferiram e ainda interferem na constituição de uma identidade docente específica. (Cardoso, 2022, p.110).

As transcrições das peças legislativas buscaram a fiel grafia das palavras utilizadas no período estudado, entre os parágrafos, artigos, incisos e até a numeração das notas de rodapé foram igualmente transcritos visando a padronização das informações adicionais nos impressos. Em todos os quatro livros, foram encontradas peças referentes as leis ligadas direta e indiretamente à Instrução Pública e as mesmas seguem uma cronologia anual correspondentes aos anos de 1835 a 1972. Para Lopez:

A organização arquivística de qualquer acervo pressupõe não apenas as atividades de classificação, mas também as de descrição. Somente a descrição arquivística garante a compreensão ampla do conteúdo de um acervo, possibilitando tanto o conhecimento como a localização dos documentos que o integram. Nesse sentido podemos afirmar que as atividades de classificação só conseguem ter seus objetivos plenamente atingidos mediante a descrição documental. (Lopez, 2002, p.12).

Resultados da Pesquisa

Considerando os documentos já fotografados e escriturados, identificamos alguns propósitos na aplicação dessas legislações. Entre tantos aspectos a serem discutidos, trouxemos alguns tópicos inerente ao método pedagógico com o intuito de nos ajudar a entender um pouco sobre os princípios norteadores da instrução pública na província alagoana.

Ao iniciarmos as análises do Tomo I, encontramos a Carta Lei de 15 de outubro de 1827. Nela, a Instrução Pública Primária foi o tema central no qual o rei de Portugal decide implantar uma educação pública através das escolas primárias. Para uma melhor visualização dos dados empíricos, iremos apresentar alguns trechos dos escritos oitocentistas, tais como requer sua grafia dentro de seu período histórico, segue:

D. Pedro I, pela graça de Deos, etc. Fazemos saber a todos os nossos subditos que a Assembléa Geral decretou e nós queremos a lei seguinte. Art. 1º. Em todas as cidades, villas é lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessarias.

Com 17 artigos, entre os pontos a serem observados e executados estão as etapas na execução de um mapeamento prévio sobre as possíveis localidades de funcionamento das escolas primarias. Na advertência sobre os critérios de implantação das escolas deveriam ser priorizados os lugares populosos. Dentre outras determinações de cunho pedagógicos está o método que deveria ser utilizado na formação dos estudantes matriculados nas Escolas de Primeiras Letras:

Art. 15º. Estas escolas serão regidas pelos estatutos actuaes no que se não oppozerem à presente lei; os castigos serão os praticados pelo [*methodo de Lencastre.*] Art. 16º. Na provincia onde estiver a corte pertence ao ministro do imperio o que nas outras se incumbe aos presidentes. Art. 17º. Ficam revogadas todas as leis, alvarás, regimentos, decretos e demais resoluções em contrario. Mandamos por tanto, etc. Dada no palacio do Rio de Janeiro, aos 15 de Outubro de 1527, 6º. da Independencia do Imperio. - Imperador com rubrica e guarda.- (L.S.)- *Visconde de S.Leopoldo.*

Constata-se que o *Método de Lancaster* foi apresentado como um modelo pedagógico que continha em sua execução um modo próprio de punição a fim de que o discípulo (aluno), memorizasse as sílabas das palavras decompostas. De acordo com a bibliografia consultada “Tal método baseava-se no ritmo a ser acompanhado pelos discípulos com uma palmada ou pancada de vara a cada palavra, sílaba ou letra proferida, sendo indispensável o uso do compasso” (Albuquerque e Boto, 2021, p.7).

Segundo as autoras, Antônio de Castilho foi o idealizador do método. O tal considerava que após a leitura auditiva, as palavras seriam decompostas em sílabas a fim de que se distinguíssem os elementos das palavras (Albuquerque e Boto, 2021).

No entanto, em sua tese de doutorado Suzana Albuquerque (2023, p.7) “[...] versa sobre a apropriação brasileira dos dois métodos de ensino no século XIX”. O estudo explicita que houve rejeição do referido método. Na província alagoana “[...] sendo combatido por José Alexandre Passos, professor e filósofo alagoano autor de várias obras sobre educação” (Albuquerque, 2023, p. 165). Ainda sobre a rejeição alagoana ao método português a autora explica que:

Essa resistência teve causa política. O irmão de José Alexandre Passos, o professor Ignácio Joaquim Passos, perdeu sua cadeira interina de professor de retórica do Liceu de Maceió para Francisco José Soares, representante escolhido pelo presidente da província para frequentar o curso ofertado pelo poeta e filósofo português no Rio de Janeiro. Abelardo Duarte (1861) apontou para dimensões destes conflitos entre os irmãos e representante do método Português, noticiados inclusive no jornal Diário das Alagoas (1859), quando Ignácio Joaquim Passos e seu irmão José Alexandre Passos ainda eram redatores. (Albuquerque, 2023, p. 165-166).

Atualmente, o método Lancasteriano é conhecido como o método fônico. Sobre isto, as autoras advertem sobre o ecoar de uma latente discussão metodológica Imperial ao afirmarem a seguintes colocações:

No contexto histórico brasileiro de indicação da “instrução fônica sistemática” como um dos princípios norteadores da Política Nacional de Alfabetização (2019), a república no século XXI faz ecoar uma latente discussão metodológica imperial. Nesse âmbito, presencia-se a permanência da redução da discussão epistemológica e política sobre a importância do ato de ler para as querelas das marchas sintética e analítica de alfabetização. Tais matrizes do ensino de leitura adentraram no Brasil imperial: a sintética de Antônio Feliciano de Castilho³ (1800-1875) e a analítica de Joseph Jacotot⁴ (1770-1840), apresentando disputas e demarcando a década de 1850 como palco de experimentações pedagógicas no campo da alfabetização no Império brasileiro. Passado mais de um século, observam-se as permanências de discursos que reduzem a questão da alfabetização⁵ ao método e à técnica, tomando como centro da discussão o ponto de partida do ensino (letras, sílabas, sons, palavras ou textos). (Albuquerque e Boto, 2021, p.2).

Dessa maneira, o Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, tratou de instituir a proposta estratégica da Política Nacional de Alfabetização (PNA). Posteriormente, quatro meses depois, o Ministério da Educação lançou no dia 15 de agosto de 2019, o Caderno “Política Nacional de Alfabetização”. Para as autoras, esse caderno põe o método fônico como a única forma de alfabetizar e isso “[...] faz da matriz fonética do sistema alfabético uma camisa de força para introduzir famílias silábicas em sua marcha gradativa” (Albuquerque e Boto, 2021, p.4). O problema dentro deste decreto é o reducionismo dessa discussão e o descarte de outras formas de alfabetizar como é o caso do método analítico criado por Jean Joseph Jacotot.

Como vimos, estas discussões acerca de questões pedagógicas, a grosso modo, reverberam ainda na atualidade de modo que a disputa pelo currículo em meio as demandas sociais impostas pela constituição de 1988, ocorrem na arena política. Via de regra, essas discussões fazem parte das disputas sobre o presente e o futuro da sociedade brasileira.

Referências

ALBUQUERQUE, Suzana. Lopes de; BOTO, Carlota: SONS DA ALFABETIZAÇÃO DO BRASIL IMPERIO: Atualidade de Castilho e Cacotot: **Caderno de História da Educação.Saberes e prática em fronteiras**. São Paulo, v.20, p.1-14, e018,2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/che-v20-2021-18>.

ALBURQUERQUE, Suzana. Lopez de: MÉTODO DE ENSINO DE LEITURA NO IMPÉRIO BRASILEIRO. **Coleção Diálogos em História da Educação**, São Paulo, Editora Unesp,2023. p.294.

CARDOZO, T Fachada Levy: Notas Sobre a História da Profissão Docente no Mundo Luso-Brasileiro. **LEGISLAÇÃO POMBALINAS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS**. Suas implicações na Legislação Brasileira. In: Luiz Eduardo Oliveira (org). 2ª ed. Sergipe: Criação Editora,2022.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**, Rio de Janeiro, Forense Universidade, 1982, p.65-119. Disponível em: <http://groups.google.com.br/group/digitalsource>.

Higienização de documentos históricos. Youtube, 16 nov. 2020. Disponível em: <https://youtu.be/zSrWLMWgB8A>. Acesso em 16 ago. 2022.

LOPEZ, André Porto Ancona. **Como descrever documentos de arquivo:** elaboração de instrumentos de pesquisa. São Paulo: Arquivo do Estado e Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2002.

Oficina de cuidados com o livro: higienização de acervos bibliográficos. Youtube, 7 jan. 2021. Disponível em: <https://youtu.be/zVjFdn0zkX4>. Acesso em 16 ago. 2022.

VIDAL, D. G.; PAULILO, A. L. **Arquivos e Educação:** Prática de arquivamento e memória. Revista de Educação Pública, [S. l.], v. 29, n. jan/dez, 2020. DOI: 10.29286/rep.v29ijan/dez.9329.

Uma escola ativa a favor do capitalismo: análise da Revista de Ensino (AL) (1927 -1931)

Pedro Lucas Epifânio de Lima¹¹⁶

Resumo: A pesquisa tem como proposta analisar a Revista de Ensino de Alagoas (1927 - 1931), que se destacou no período por divulgar em solo alagoano os ideais escolanovistas, através de ensaios, planos de aulas e programas escolares que eram publicados nas páginas do periódico. Podiam publicar na revista autores nacionais e internautas ligados ao escolanovismo. Para o estudo, foi utilizado como base o trabalho do filósofo Louis Althusser, em especial, o conceito de Aparelho ideológico de estado.

Palavras Chaves: Escola Nova - Revista de Ensino de Alagoas - História da Educação

A pesquisa tem como proposta analisar a Revista de Ensino de Alagoas. A publicação desse periódico atravessa os períodos da primeira república e governo provisório de Getúlio Vargas. A revista encontra-se disponível no acervo eletrônico da Hemeroteca Digital da Biblioteca Brasileira (HDBN). Partimos com o objetivo da pesquisa identificar a revista como parte do Aparelho Ideológico de Estado devido ao seu papel como uma das maiores divulgadoras do pensamento escolanovista, posição esta que coaduna com o momento econômico por qual passava o Brasil, marcado pela modernização do capitalismo e industrialização do país, exigindo uma mão de obra qualificada, além desse período ser marcado pela formação da classe operária brasileira, fortemente influenciada pelo anarquismo, o comunismo e a social-democracia. Não levou muito tempo até o operariado, guiado por essas correntes, fazer oposição aos interesses políticos da classe dominante, o que colocaria na ordem do dia para a classe dominante novas formas de disciplinar a classe trabalhadora.

Segundo Althusser, o propósito dos AIE é reproduzir as relações de produção por meio da ideologia da classe detentora do poder de Estado. O conceito aparece no artigo de *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado: notas para uma pesquisa, originalmente publicado* na revista *La Pensée*, em 1970. Vale lembrar que o artigo fazia parte de uma obra

¹¹⁶ Graduando do Curso de Licenciatura em História/ICHCA/UFAL. Laboratório de História de Estudos das Religiões – LHiER/UFAL.

mais ampla que Althusser não publicou em vida, e que postumamente foi lançada com nome de *Sobre a Reprodução*. O livro apresenta um apêndice inédito e um texto publicado em 1976, onde o filósofo tenta responder às críticas que recebeu na sua caracterização de AIE (ALMEIDA, 2016, p.71-72).

Althusser caracteriza como AIE instituições que aparentemente são separadas do estado, recorrendo as ‘formulações gramscianas que restringem a distinção público-privado ao interior do direito burguês, negando que ela se estenda ao conjunto do Estado’ (ALMEIDA, 2016, p.73).

Nas palavras do próprio Althusser:

[...] essa distinção diz respeito somente à qualidade, portanto, à definição das pessoas jurídicas que detêm a propriedade formal desta ou daquela instituição. podem ser pessoas jurídicas privadas individuais (o editor Gallimard) ou coletivas (a Ordem dos Dominicanos), podem ser pessoas jurídicas coletivas do Estado (a Educação Nacional), etc.

Os Títulos jurídicos de personalidades são títulos jurídicos: como o direito é universal formal, sabe-se que, por essência, faz abstração do próprio conteúdo do qual é ‘forma’. Ora, como é justamente esse conteúdo que nos importa aqui, a objeção da distinção entre privado e o público é perfeitamente irrisória” (ALTHUSSER, 1999, p. 106-107).

Na concepção do filósofo franco-argelino, a ideologia não seria o modo que os homens vivem com suas relações com suas condições de existência, mas o modo como os homens vivem suas relações imaginárias com as suas condições de existências. Essa tese remete à ideia de que ideologia é simultaneamente alusão e ilusão da realidade. Uma ideologia tem uma existência material e se materializa em seus aparelhos ideológicos, crenças, rituais e em suas práticas, de modo que se reproduzem mesmo quando alheias à vontade ou ao livre arbítrio dos indivíduos. Neste sentido, uma ideologia existente dentro de um aparelho ideológico prescreve práticas materiais, práticas essas que existem nos atos de um sujeito que age em plena consciência de acordo com suas crenças. Tais práticas são rituais que se realizam numa ideologia primária, mas podem subreproduzir ideologias secundárias, podendo se desdobrar em revolta e consciência revolucionária (ALMEIDA, 2016, p.78). Essas ideologias secundárias são efeitos de causas complexas, conjuntas da prática em questão e de ideologias e práticas exteriores, causas dos efeitos da luta de classes a longo prazo (ALTHUSSER, 1999, p.110).

A interpretação marxista clássica adotou a definição de Estado como aparelho

repressor que funciona por meio da violência. Foi Gramsci quem alertou para o fato do Estado ser composto por instituições da sociedade civil. A retomada do centauro maquiavélico (coerção + consenso) e a própria noção de hegemonia são aspectos fundamentais presentes na reflexão de Gramsci, o que lhe permite concluir que as relações de produção não se reproduzem apenas por meio da violência, mas também pela ideologia (MARTUSCELLI, 2018, n.p.).

É a partir da combinação de um conceito de ideologia em geral, da relação da ideologia com a reprodução das relações de produção, da materialidade desta ideologia enquanto aparelho de Estado, que Althusser (1999) procura formular a tese dos aparelhos ideológicos de Estado, que compreendem um conjunto de instituições: sistema de igrejas, sistema escolar, familiar, jurídico, político, sindical, de informação e cultural (MARTUSCELLI, 2018, n.p.).

A diferença entre o Aparelho Repressor de Estado e o Aparelho Ideológico de Estado é que o AIE abrange uma pluralidade de sistemas institucionais, pertencentes ao domínio público e privado, enquanto Aparelho Repressor de Estado está unificado, pertencendo ao domínio público. Apesar da existência de diversos AIE, o que unificaria todos os AIEs seria a ideologia da classe dominante, detentora do poder de Estado¹¹⁷. Althusser procura identificar as especificidades dos AIEs no capitalismo, como a pluralidade de aparelhos e a dominância do par **escola-família**. Em comparação ao feudalismo, os AIE existiam em menor número, pois a Igreja concentrava as funções religiosas, escolares, formação e cultural, e o par AIE dominante seria o religioso e o familiar (MARTUSCELLI, 2018, n.p.).

Para Althusser, o aparelho ideológico escolar seria o aparelho dominante no modo de produção capitalista, pois nenhum outro dispõe durante tantos anos de uma audiência obrigatória da totalidade de crianças na formação capitalista. É através da aprendizagem que se apreende alguns ofícios, definidos pela divisão social do trabalho. O regime capitalista exige uma força de trabalho diversificada e qualificada, mas diferente de outros modos de produção, por exemplo o feudal, a aprendizagem de um trabalho não se dá mais na própria produção, mas fora dela, na escola capitalista. Junto da aprendizagem de saberes, como leitura, escrita e cálculo, o aluno é capacitado com algumas técnicas diretamente utilizadas

¹¹⁷Para Althusser, a existência do Estado como aparelho só tem sentido em função do poder de Estado, a luta política giraria em torno da posse do Estado, tomada ou da conservação do poder de estado, por uma determinada classe ou uma aliança de classes. **Ver:** ALTHUSSER, Louis. **Sobre a Reprodução**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999, p.100.

na produção. O que mais se adquire na escola são as regras da boa convivência, segundo o lugar ocupado na divisão social do trabalho, de forma clara, respeitar a ordem estabelecida pela dominação de classe¹¹⁸

Em relação ao período estudado na presente pesquisa, a época é de um intenso movimento por parte de amplos setores da sociedade brasileira. Temos a Igreja Católica tramando para recuperar a sua influência junto à esfera do Estado, e temos liberais ligados ao Movimento Escola Nova, que planejavam uma reforma de todo o sistema de ensino nacional, tendo em vista as mudanças da economia brasileira, que passava por um momento no qual o sistema capitalista se solidificou em nossas terras.

A Constituição Republicana de 1891 descentralizou a administração da educação em duas esferas: a Federal e a Estadual. No nível Federal, ficou responsável pelo ensino superior e secundário, já na esfera Estadual, as suas incumbências foram o ensino primário, profissionalizante e a formação de professores. Essa liberdade de ensino nas duas instâncias, dada pela constituição, só contribuiu para o aumento da autonomia no nível Estadual (WERLE, 2005, p.40-52). Diferentes grupos que pensavam na questão da educação viram nessa autonomia a liberdade de negociar com os governos dos Estados, como o exemplo da Bahia e de Sergipe, que implementaram políticas educacionais completamente distintas. A reforma realizada na Bahia durante o governo de Góes Calmon, nos anos de 1924 a 1928, foi feita pelo educador Anísio Espíndola Teixeira, que assumiu o cargo de Inspetor Geral de Ensino nos anos de 1924 a 1928. Anísio Teixeira também participou da elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, sofrendo oposição da Igreja Católica como consequência (NOGUEIRA, 2020, p.100-101). Já em Sergipe, a Igreja católica negociou a implementação do ensino religioso nas escolas do Estado¹¹⁹.

Durante a Era Vargas, uma das preocupações do Estado era a manutenção do poder na ordem social. Vale destacar que o período analisado e o anterior foram marcados por grandes mobilizações de cunho político, artístico e social. Lembrando que Vargas chegou ao poder através de uma revolução, após o triunfo revolucionário que instituiu um governo provisório, rompendo com a política do café com leite, que consistia na distribuição do poder político através do revezamento da presidência da república entre cafeicultores de São Paulo e de Minas Gerais.

¹¹⁸ ALTHUSSER, Louis. **Sobre a Reprodução**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999, p.

¹¹⁹ O Semeador, 01 de setembro de 1923, anno X, nº82, p.1

Após a revolução de 1930, o estado de São Paulo se sentiu prejudicado pela política centralizadora do governo e com a demora da restauração do Estado de direito, exigindo o fim imediato do governo provisório e mais autonomia para o estado de São Paulo. A população aderiu em massa ao movimento armado. Milhares de pessoas aderiram voluntariamente à Revolução Constitucionalista, que durou apenas três meses, não recebendo apoio oficial de nenhum governo estadual, mas com adesão de lideranças de Minas Gerais e Rio Grande do Sul. No dia 2 de outubro, os paulistas foram derrotados e seus líderes foram presos, tendo seus direitos políticos suspensos por três anos e muitos foram exilados. Mesmo com a derrota, houve ganhos políticos, como um interventor paulista e civil, e o compromisso do Governo com o processo de reconstitucionalização do país (PANDOLFI, 2003, p.25-26).

Em 15 de novembro de 1933, a constituinte brasileira começou seus trabalhos, e somente em 16 de julho de 1934, foi promulgada a nova constituição brasileira. Vargas foi eleito presidente da república indiretamente pelos constituintes. Um dever da Assembleia Nacional Constituinte era aprovar os decretos do governo provisório. Dos 220 deputados, somente 135 foram a favor. A constitucionalização era uma derrota pros tenentistas e pro setor civil que os apoiava (PANDOLFI, 2003, p.29). O clima democrático não durou mais de três anos, porque os objetivos do presidente e da cúpula militar, em especial Góes Monteiro e Eurico Gaspar Dutra, não coincidiam com a constituição de 1934 (FAUSTO, 2013, p.97).

Uma novidade foi a criação do Ministério da Educação e Saúde, e do Ministério do Trabalho.

[...] o período que vai dos anos 30 aos anos 60 foi importante tanto para a consolidação do capitalismo no Brasil, com a industrialização, como também para a penetração efetiva de uma nova ideologia educacional, que proclamava a importância da escola como via de reconstrução da sociedade brasileira [...] (BRITO, 2006, p.12.)

O movimento Escola Nova tinha a proposta de renovar os métodos e princípios educativos, e os adeptos do movimento eram norteados pelo desenvolvimento da biologia, psicologia e sociologia. Era imaginado que, substituindo a ética contemplativa de origem religiosa por uma alicerçada em deveres cívicos-morais, seria contido o avanço das ideias marxistas e anarquistas no meio da população brasileira. A educação liberal reforçaria a ideia de ordem, de que o mundo deveria ser como é, não admitindo ideias que teriam como proposição a transformação (NOGUEIRA, 2020, p. 98-99).

Durante as décadas de 1920 e 1930, houve a preocupação de escolarização infantil através de políticas educacionais voltadas a formar um único modelo de infância, no qual a criança seria mais ativa e produtiva, com a capacidade de construir um futuro desenvolvido longe das trevas do passado. A dicotomia entre antigo-novo era um recurso bastante utilizado pelos teóricos da escola nova (SANTOS, 2021, p.03). Nesse passado, que foi marcado pela união do Estado monárquico com a Igreja Católica, mas com o advento da república, o novo modelo de governo era visto com a capacidade de colocar o Brasil no rumo do progresso, com base na ciência e no racionalismo (ROSA, 2011, p.48).

Lançado em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova demarcou as divergências com os católicos, pois no manifesto fica clara a posição laica dos renovadores. É nele que se afirma uma educação moral liberal e a noção de uma sociedade construída pelo mérito humano, em oposição à noção de que a hierarquia social refletia a ordem celestial (NOGUEIRA, 2020, p.102).

É nesse contexto que, em 1925, a Revista de Ensino de Alagoas foi criada originalmente como órgão oficial da Diretoria Geral da Instrução Pública de Alagoana de Educação, porém só entrou em circulação a partir de 1927; mais adiante, em 1930, virou meio de divulgação da Sociedade Alagoana de Educação. Suas atividades foram paralisadas quando Graciliano Ramos, em 1933 tomou posse como diretor da Instrução Pública do Estado de Alagoas. Segundo Iane Martins, essa interrupção se deu por desavenças ideológicas que Graciliano Ramos tinha com os intelectuais à frente da revista, pois a concepção de Escola Nova estava ligada ao pensamento liberal. O periódico retornou suas atividades, tempos depois da prisão de Ramos pelas mãos da ditadura estadonovista (MARTINS, 2018, p.90).

O periódico serviu para informar professores e divulgar novos processos de ensino, através da divulgação de planos de aulas, ensaios de professores da escola normal de Maceió, do liceu alagoana, dos grupos escolares da capital e trabalhos de autores nacionais e internacionais ligados aos ideários escolanovista. A revista também serviu como uma das maiores divulgadoras do pensamento escolanovista em solo alagoano e em outros Estados (SANTOS, 2021, p.01).

A Revista de Ensino contava com a colaboração de professores associados à Escola Normal e aos Grupos Escolares que existiam na capital. A contribuição poderia ser feita com ensaios ou planos de aula das disciplinas que ministravam. Os grupos escolares divulgaram no periódico os seus programas, sendo perceptível a renovação escolar ocorrida em Alagoas

(MARTINS, 2014, p.89).

No primeiro número da revista, já podemos ver algumas das ideias que norteavam os seus precursores, ressaltando a importância de inculcar na mente das crianças os deveres cívicos e patrióticos. Craveiro Costa argumenta que, através da musicalidade, poderia-se reviver a vida patriótica de Alagoas, com canções que evocam os grandes heróis e seus feitos, além beleza das paisagens alagoanas e a potencialidade da indústria, revivendo do passado aquilo que dele poderia ser educativo. Ele cita como um exemplo a ser seguido um grupo escolar no Estado de São Paulo, que implantou o exercício do cântico da canção do café. Através dele, era declamado a respeito da vida agrícola de São Paulo e da riqueza de sua terra, e junto da cantoria, eram executados exercícios de ginástica sueca, que remeteram às diferentes fases da indústria cafeeira, “[...] **ao mesmo tempo que exercitava os músculos, aprendia todas as modalidades da lavoura da preciosa rubiacea e os seus detalhes industriaes e mercantis.**” (COSTA, 1927, p.3. Grifos nossos). Para Craveiro Costa, nesse quesito o Estado de Alagoas estaria numa pobreza franciscana¹²⁰.

No discurso sobre educação apresentado na revista, a criança era vista como mero capital humano, no qual através da observação e experiência, elas eram preparadas para o mundo do trabalho, seja ele rural ou industrial (SANTOS, 2021, p.05).

Podemos ver a atenção que o pensamento escolanovista dava para a temática da nação pelos artigos, que ainda seguiam a linha da importância de imprimir no espírito das crianças ideários cívicos e patrióticos, que celebravam as grandes datas e heróis nacionais, que em sua maioria eram ligados aos ideais republicanos, como a figura de Tiradentes e dos Marechais Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto¹²¹.

Na função de diretor do Grupo Escolar Dr. Diegues Júnior¹²², Craveiro Costa convidou a professora Quitéria Leite Passos para rememorar aos alunos do Grupo Escolar a data de 15 de março de 1835, dia da instalação da primeira Assembleia legislativa da província de

¹²⁰ COSTA, Craveiro. In: **Revista de Ensino**. Macéio, anno I, n, 1, p.3, janeiro-fevereiro, 1927.

¹²¹ OCTAVIO, Rodrigo. **As grandes datas nacionais 21 de Abril de 1792: Consagrado á comemoração dos precursores da Independência, resumidos em Tiradentes**. In: *Revista de Ensino*. Macéio, anno I, n, 1, p. 49 - 58, janeiro-fevereiro, 1927. JUCÁ, Cipriano. **EM GUARDA A’ BANDEIRA: A Floriano, o grande marechal**. In: *Revista de Ensino*. Macéio, anno I, n, 1, p. 26 - 28. janeiro-fevereiro, 1927.

¹²²Inaugurado em 1916, o grupo escolar foi o primeiro da capital alagoana, seu nome homenageia um dos principais intelectuais da época, Dr. Manoel Balthazar Pereira Diégues Júnior, pedagogo nascido na cidade de Viçosa. Ver: SILVA, Edlene Lira da. **Os grupos escolares e o ensino primário no Brasil e em Alagoas**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) - Centro de Educação, Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019, p.100.

Alagoas¹²³. A professora fez uma pequena exposição sobre a história de Alagoas, partindo da insurreição pernambucana, passando pela independência do estado, a abdicação de D. Pedro I, até o episódio da eleição de deputados provinciais. Ao final da fala, a professora diz que a formação de Alagoas ainda está em movimento, e que as crianças poderiam participar futuramente da construção do Estado, como “[...] **operários exemplares, os empregados úteis, os paes educadores, os pensadores sábios, os cidadãos beneméritos.**” (PASSOS, 1927, p.22. Grifos nossos.)

Ainda no Grupo Escolar Dr. Diegues Júnior, as professoras Flora Ferraz e Alice Moraes fizeram exposições sobre o dia 24 fevereiro de 1889, data da promulgação da primeira constituição republicana brasileira, e a respeito do feriado de 21 de abril, dia da inconfidência mineira. A professora Flora Ferraz deixa transpassar a visão que os escolanovistas tinham do passado monárquico do Brasil, fazendo críticas às antigas classes privilegiadas: a nobreza e o clero, que em detrimento do sofrimento do povo, gozavam de privilégios. Alice Moraes fez uma comunicação a respeito da figura de Tiradentes, exaltando a sua imagem como um herói que lutou a favor da liberdade e contra o despotismo da coroa portuguesa¹²⁴.

O papel da família¹²⁵ também foi amplamente debatido, ressaltando que é nos primeiros anos da criança que ela é possuidora de um espírito indagador, e seria na esfera do lar que a criança possuía por esse espírito passaria a copiar certas práticas dos adultos à sua volta, destacando a superioridade do papel familiar na educação nos primeiros anos da criança, em especial a função da mãe, sobre a escola. Seria a mãe a responsável pela educação física, intelectual, moral, estética e religiosa. Apesar do papel de destaque dado à mãe, a função do pai ainda seria superior, pois ele seria a representação do **princípio de autoridade, de lei, de sabedoria, de ordem, perante o qual deve se curvar a vontade da criança**. A educação seria uma parceria entre escola e família, partindo como base dar bons exemplos para preparar

¹²³PASSOS, Quitéria Leite. **15 de Março: O grupo escolar "Dr. Diegues Júnior" rememorou esta data** In: Revista de Ensino. Macéio, anno I, n, 1, p.21, janeiro-fevereiro, 1927.

¹²⁴Sem Autor. **Comemorações cívico-escolares** In: Revista de Ensino. Macéio, anno I, n, 2, p. 30 - 32. Março - Abril, 1927.

¹²⁵Para a historiadora Silvia Federici, o período de transição do feudalismo para o capitalismo é marcado por mudanças que ocorreram dentro da família, que gradualmente foi separada da esfera pública para a privada, sendo o principal centro de reprodução da classe trabalhadora e servindo como meio de privatização das relações sociais, especialmente uma ferramenta de disciplinamento capitalista e de domínio patriarcal. Sob a égide do capitalismo, o marido aparece como uma figura de autoridade central da casa, sendo representante do Estado e responsável pela disciplina de suas mulheres e filhos. Ver: FEDERICI, Silva. **Calibã e a Bruxa: Mulheres, corpos e acumulação primitiva**. São Paulo: Elefante, 2017. p. 193.

a criança para viver em sociedade¹²⁶

A necessidade da parceria escola-família foi apoiada, tendo como exemplo países da Europa, em especial a Alemanha, onde para solucionar este problema foi encontrada a solução com a formação de grêmios de pais. O trabalho dos pais na educação não seria apenas no ambiente do lar, mas também exigiria a colaboração com professores, se capacitando para orientar, conduzir e formar o caráter da criança, utilizando-se de técnicas que reforçassem a autoridade familiar e a disciplina. Esse esforço em disciplinar a criança é lhe dar a compreensão de seu papel útil, exercido de maneira individual, no seio da sociedade¹²⁷.

Em seu artigo “Circulo de *Paes e Professores*”¹²⁸, Craveiro Costa critica a separação que haveria entre a família e a escola, uma herança da antiga concepção escolar que enxergava o aprendizado de forma unicamente instrutiva e limitada à transmissão mecânica dos saberes. A esse respeito, Craveiro Costa diz o seguinte:

A parte educacional da escola ficava limitada á formação de uma falsa mentalidade religiosa, pela imposição mnemonica do cathecismo catholico, e á tyrania da disciplina terrorista pelo silencio e pela passividade. (CRAVEIRO,1931, p.07)

Ressaltando que a escola reformou-se adquirindo uma disciplina humanizada, tomando como ponto de partida o contrário dos antigos preceitos, procurando cultivar a curiosidade da criança, o afeto entre professor e alunos, encerrando com os castigos físicos e os castigos morais permaneceram para faltas graves, com a diferença que a criança saiba o porque está sendo punida para que se mantenha a justeza da punição. Desse modo, a escola se tornaria um centro de educação, diferente de antes, porém ela esbarra no obstáculo das famílias, que geralmente não se veem como responsáveis pela educação de suas crianças, legando essa função somente a escola, além das crianças chegarem na escola com vícios adquiridos no seio familiar, dando como o exemplo os castigos físicos que abolidos da escola e a família continuaria praticando. Para acabar com essa divisão entre escola e família, Craveiro Costa ressalta a necessidade de haver uma colaboração através de círculo de pais e professores, e

¹²⁶Brandão, Francisco Moreno. **O LAR E A ESCOLA** (These apresentada, em 1913, ao 3.º Congresso de Instrução Primaria e Secundaria da Bahia In: Revista de Ensino. Macéio, anno I, n, 1, p. 05 - 11. janeiro-fevereiro, 1927.

¹²⁷ Sem autor. **A cooperação das familias na educação** In: Revista de Ensino. Macéio, anno I, n, 1, p.69. janeiro-fevereiro, 1927.

¹²⁸ CRAVEIRO, Costa. Circulo de Paes e Professores. In: Revista de Ensino. Macéio, anno V , n, 23, p. 07 - 08. Janeiro, 1931

essa atitude também teria como fim ajudar com assistência crianças reconhecidamente pobres¹²⁹.

A família aqui sempre se apresenta como meio de disciplinar e inculcar valores que pregam a subserviência, a favor de um bem maior que seria a sua contribuição para a ordem da sociedade e seu progresso, com seus papéis bem definidos, como operários e trabalhadores úteis ao modo de produção vigente, com uma educação sempre voltada para a aquisição de saberes que lhe seriam fundamentais na divisão-social e técnica do trabalho.

O lar seria uma espécie em miniatura de Estado-nação, ou a semente do mesmo, no qual todos os membros da família teriam suas funções previamente delimitadas dentro da dinâmica familiar: o pai provedor e zelador, a mãe que cuida da prole e educa, e os filhos que devem obedecer às autoridades como bons cidadãozinhos. Assim como as crianças devem obedecer a autoridade dos pais e dos mestres, o cidadão deve obedecer às leis e as autoridades para que reine a paz, que seu trabalho produza frutos e para que a grande família Brasil possa prosperar¹³⁰.

Ao longo da pesquisa, foi possível notar como a ideologia materializada na Revista de Ensino era o escolanovismo. Através dos discursos transmitidos pelo periódico, há a tentativa de interpelar professores e pais com ideologia escolanovista, visando ditar a respeito das suas condutas educativas que professores e pais deveriam ter diante de seus alunos e filhos.

Tal ideologia tinha como uma de suas propostas formar um sujeito voltado para o modo de produção capitalista, com suas forças físicas e psíquicas direcionadas para se tornar um trabalhador produtivo e obediente.

Na escola, através de práticas educativas, o corpo da criança seria disciplinado ao trabalho laboral, seja ele urbano ou rural, além de adquirir pequenas noções sobre o processo produção. Junto dessa domesticação do corpo viria a da mente, uma interpretação do passado que também era repassada às crianças, na qual o passado de Alagoas era marcado por sua grandeza econômica e belas paisagens, além de ser a terra dos grandes heróis que trouxeram o advento da república ao Brasil. Essa narrativa da história é marcada pelo esquecimento

¹²⁹CRAVEIRO, Costa. Circulo de Paes e Professores. In: Revista de Ensino. Macéio, anno V , n, 23, p. 07 - 08. Janeiro, 1931

¹³⁰ COSTA, Craveiro. Educação Civica (4º anno) In: Revista de Ensino. Macéio, anno I, n, 2, p. 46 - 49. Março - Abril, 1927.

daqueles responsáveis pela grandiosidade econômica alagoano, os negros escravizados que foram arrancados de África e forçados trabalhar nas plantações de cana. Esqueçamos que Alagoas é a terra de Zumbi dos Palmares, e celebremos nossos Marechais. Esses apagamentos não servem para a marchar rumo ao progresso, onde essas crianças se encaixariam como trabalhadores obedientes e produtivos.

No interior do aparelho familiar, o escolanovismo pregava que o ambiente familiar fosse o mais disciplinado possível, mas que não recorresse a formas violentas. O Aparelho ideológico familiar além de ter essa função adestradora, também será responsável por materializar uma ideologia machista, que mantinha a mulher confinada ao lar, com a responsabilidade exclusiva de reproduzir a família, enquanto o marido ocupava o centro de poder, ao qual mulher e filho deveriam obedecer.

Referências bibliográficas

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2022.

ALTHUSSER, Louis. **Sobre a Reprodução**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999, p.110

MARTUSCELLI, D. E. **O marxismo althusseriano e o debate sobre o aparelho escolar nas formações sociais capitalistas**. In: LavraPalavra (on-line), 2018. Disponível em: << <https://lavrpalavra.com/2018/06/15/as-contribuicoes-do-marxismo-althusseriano-para-o-debate-sobre-o-aparelho-escolar-na-sociedade-capitalista-notas-introductorias/> >>. Acesso em: 13/04/2023)

NOGUEIRA, João Victor Jesus Oliveira. **Educação moral: um estudo sobre as disputas entre educadores católicos e liberais nas décadas de 1920 e 1930**. Dissertação de Mestrado em Educação, PPGÉ, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

PINHEIRO, Jair. (Org.). **Ler Althusser**. São Paulo: Oficina Universitária/Cultura Acadêmica, 2016.

ROSA, Lilian Rodrigues de Oliveira. **A Igreja Católica Apostólica Romana e o Estado Brasileiro. Estratégias de inserção política da Santa Sé no Brasil entre 1920 e 1937**. Tese de Doutorado em História, PPGH, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho,

Franca, 2011.

SANTOS, Regina Brito Mota dos; LIMA, Marcondes dos Santos. **AS REPERCUSSÕES DO ESCOLANOVISMO DE JOHN DEWEY NA REVISTA DE ENSINO DE ALAGOAS (1927 – 1931)**. In: VII Semana Internacional de Pedagogia 2020 - Maceió - AL (on-line), 2021. Disponível em: <<https://www.doity.com.br/anais/vii-semana-internacional-de-pedagogia-2020/trabalho/174003>>. Acesso em: 14/04/2023.

SILVA, Edlene Lira da. **Os grupos escolares e o ensino primário no Brasil e em Alagoas**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) - Centro de Educação, Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

WERLE, Flavia. **Constituição do Ministério da Educação e articulações entre os níveis Federal, Estadual e Municipal da Educação**. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*, Volume III. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2005.

Apontamentos acerca de elementos silenciados e acrescidos na obra de Jean-Jacques Rousseau, *Emílio ou Da Educação*

Alyny Valéria Cardoso Pontes¹³¹

Ivanildo Gomes dos Santos¹³²

Resumo: O presente texto tem por objetivo apontar alguns elementos silenciados e acrescidos na obra *Emílio ou Da Educação*, de Jean-Jacques Rousseau, bem como demonstrar que apesar dos avanços da educação influenciada pelo movimento iluminista, ainda existe uma barreira para lidar com a educação feminina, pois fica presa ao “ideal” de mulher do antigo regime. Com tal intento, entendemos que a referida obra não se trata de um simples “manual de como educar”, mas de um tratado de filosofia da educação, no seu tempo o autor fez avanços no que trata a primeira infância até a adolescência, foi um dos primeiros a deixar claro que criança (meninos da classe dominante) devem ser tratados como tal, não semelhante a pequenos adultos. No entanto, em que pese o exposto anteriormente, Rousseau limita-se a respeito da educação das pessoas com deficiência, uma vez que para ele é uma perda de tempo do preceptor dedicar seu intelecto às crianças que não conseguem manter o corpo firme. Além disso, no V capítulo ao que toca a educação de Sofia (modelo de educação feminina), o autor naturaliza o papel social da mulher de modo a reproduzir uma educação típica da mulher cristã, fruto da sociedade patriarcal. Nesse sentido, para realizar tais apontamentos nos apropriamos do referencial teórico-conceitual de autores como Paiva (2007) e Wollstonecraft (2016). As considerações finais possibilitam afirmar que a obra *Emílio ou Da Educação* teve grandes censuras e aclamações, sendo até a atualidade grande exemplo educacional em Emílio, porém, o mesmo não se pode afirmar quanto a educação feminina, em Sofia, pois há uma permanência dentro do seu processo de rompimento com o velho, a mulher continua sendo a “mera reprodutora” e não uma agente de mudança.

Palavras-chave: Emílio ou Da Educação; Jean-Jacques Rousseau; silenciamentos.

¹³¹ Licencianda em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas História da Educação, Cultura e Literatura (GEPHECL) do Centro de Educação da UFAL.

¹³² Professor Adjunto do Centro de Educação da UFAL. Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas História da Educação, Cultura e Literatura (GEPHECL) do Centro de Educação da UFAL.

Introdução

O texto em apreço tem como escopo apresentar e discutir alguns elementos silenciados e acrescidos na obra *Emílio ou Da Educação*, de Jean-Jacques Rousseau. Nesse sentido entendemos que para além avanços sobre a educação vislumbrados na obra, influenciada pelo movimento iluminista, é possível identificar aspectos que foram negligenciados pelo autor, sobretudo respeito da educação para as mulheres.

Para confrontar os silenciamentos de Rousseau (1712-1778) nos apropriamos da obra *Reivindicação dos direitos da mulher*, da escritora e filósofa inglesa, Mary Wollstonecraft (1759-1797), publicada em 1792. No texto, Wollstonecraft utilizou-se das próprias ideias iluministas para exigir justiça para as mulheres, excluídas do papel de cidadãs pela Constituição Francesa (1791) recém-promulgada. Nesse sentido, a autora coloca-se em contraposição ao autor francês, que apesar de basear-se na razão, apontava para a mulher um lugar inferior na sociedade.

Vale ainda ressaltar que Rousseau também limita a educação da pessoa com deficiência, por considerar que é uma perda de tempo do preceptor dedicar seu intelecto às crianças que não conseguem manter o corpo firme.

Apresentando alguns aspectos da obra

Em *Emílio ou Da Educação*, Rousseau debruça-se a respeito de uma criança imaginária, ideal. É a partir desse parâmetro que ele tece críticas ao sistema educacional vigente, propondo recomendações pedagógicas para o ofício de preceptor. Conforme Boto (2012, p.241-242), “[...]a narrativa que relata o Emílio é antes uma busca de compreensão das particularidades que tipificam a ideia de infância do que um conjunto de orientações acerca de procedimentos e métodos de ensino [...]”.

Paiva (2007) faz apontamentos a obra como "bucólico, pastoril lírico", que é uma obra poética e pouco fechada na religiosidade. Para além disso, outro apontamento dele é o rompimento/afastamento de Rousseau com Descartes, dado que, para o primeiro a experiência prática, viver e sentir o material é basilar para o desenvolvimento da racionalidade de Emílio, afinal sua objetivação é criar o homem natural dentro da sociedade, e para o segundo a base é o racional o logos é o determinante para efetividade do meio social. Por tanto, fica expresso por Paiva, a dialética existente na construção da educação teorizada por Rousseau com a tríade base

(natureza, homem e coisas), essa articulação é acertada pois deixa clara a presença do Contrato em Emílio.

Seguidamente, na obra em questão, o genebrino antecipa o movimento romântico que viria no século XIX, o sentimento humano presente na obra fortalece a marca única que ele deixaria no âmbito educacional comparada a antiga escola aristocrática e burguesa. Há, dois tipos de sensibilidade que Rousseau trabalha e o autor põe em evidência, a sensibilidade física e moral, com a disposição da tríade da educação, a sensibilidade é outro fator de grande peso na educação de Emílio, pois ele deve saber e sentir, ser justo e apartar-se da típica maldade e egoísmo parisiense, assim usando seus dois modos para ensinar o que convém a moral seria a Catharsis e a análise histórica, a primeira com o ensinamento do cotidiano ou teatral, no que envolve o emocional para ensinar e o segundo estudando a partir de historiadores que não põe seu jugo nos relatos, esse envolveria o poder de síntese e senso de justiça racional para efetivar a solução do dilema analisado.

Rousseau fez grande avanço no que toca a educação moderna, saindo do racionalismo iluminista e inaugurando o romantismo. Foi igualmente pioneiro na defesa da infância como momento de desenvolvimento das habilidades e funções primordiais do que será o futuro adulto, ressalte-se, que o autor defendia a criança como criança, efetivamente, e não como um mini adulto, visão a época.

O modelo de educação feminina e de pessoas com deficiência em Rousseau

O capítulo V da obra de Rousseau, que trata da educação de Sofia, apresenta uma formação diferente da proposta para Emílio. Evidencia-se uma concepção de educação mais religiosa e limitada as funções sociais da mulher a época. Por vezes, esse modelo estava ligado a um padrão cristão, de servidão e fidelidade de Sofia para com Emílio. Nesse sentido, vale destacar que o afastamento e aproximação da religiosidade, conforme já exposto, dá-se quando é de interesse a classe e sexo na qual a obra é direcionada. O autor é sagaz nessa perspectiva, dado que consegue avançar no homem não pragmático-religioso, mas não na autonomia individual da mulher. Desse modo, Paiva (2007) aponta que Rousseau foi o teórico educacional que divide a “velha e a nova escola” (p. 164), com isso tem-se, uma nova forma de educar, no que toca ao ensino dito masculino.

Contudo, no que toca à educação do que era entendida como feminina, ele não conseguiu realizar esse avanço, sua perspectiva de uma mulher letrada é negativa e limitada. Para Wollstonecraft (2016, p.111):

Na França, meninos e meninas, particularmente as últimas, são educados apenas para agradar, para ocupar-se de si mesmos e regular sua conduta exterior; [...] Sei de fontes seguras que as próprias confissões que as crianças eram obrigadas a fazer e as perguntas feitas pelos sacerdotes eram suficientes para imprimir um caráter sexual; e a educação da sociedade era a escola do coquetismo e do artifício.

Desta feita, tem-se a educação da mulher, uma naturalização do seu papel em meio social, de modo a reproduzir uma típica mulher cristã, fruto da sociedade patriarcal. Todo o avanço em Emílio, de certa forma, perde-se ao entrar no livro V e notar uma caricatura de uma figura feminina rasa e inútil para construção do novo. Não se educa as mulheres para serem ativas na transformação social, mas para serem meras reprodutoras da ordem vigente, dado que ela estará sempre sob o julgo do *pater*, uma vez que ela "uma mulher intelectual é um flagelo de seu marido, de seus filhos, de seus amigos, de seus empregados, de todo mundo" (Rousseau, 1968, p.600).

Wollstonecraft (2016) destaca que,

Rousseau leva sua aristocracia masculina ainda mais longe, insinuando que não condenaria aqueles que lutam para deixar a mulher em um estado da mais profunda ignorância, caso não fosse necessário, para preservar sua castidade e justificar a escolha masculina aos olhos do mundo, dar a ela um conhecimento mínimo sobre os homens e os costumes produzidos pelas paixões humanas; mais ela pode reproduzir em casa, sem que se torne menos voluptuosa ou inocente pelo exercício de seu entendimento (Wollstonecraft, 2016, p. 117).

Assim, fica evidenciado o direcionamento de Rousseau e a limitação de sua obra em relação a educação da mulher, que fica explícito nas funções socialmente postas pelo autor genebrino. Desta feita, enquanto existia todo um processo de avanço no âmbito da educação e numa perspectiva de elevação do intelecto diante do conhecimento dogmático e a busca da centralidade da razão, sendo a produção de um conhecimento com base na ciência. Essa centralidade estava no homem, no intelectual, mas isso não avança na educação da mulher. O letramento e formação feminina era voltado para o cotidiano doméstico, a educação do lar, ou seja, bordar, lavar, passar, etc.

Nesse sentido, atribuições que são tidas como femininas eram perpetuadas, e na visão de Rousseau, as letras que dariam às mulheres uma racionalidade e uma base para questionar o que lhe estava sendo imposto não deveriam ser ensinadas. Naquele modelo de sociedade aristocrática tal concepção é aceita como o natural curso do desenvolvimento da mulher, afinal como havia uma predestinação divina para esses corpos femininos.

Seguidamente, fica explícito que desde muito cedo, as meninas tem sua individualidade violada, para o que seria os “ensinamentos de uma mulher”, do que é feminino. Elas eram aliciadas desde sua infância por toda uma construção social religiosa, pois o que era defendido partia do pressuposto que existe uma ordem divina que rege o mundo. E para que essa ordem fosse mantida ela deveria ser respeitada, e isso só ocorreria com o cumprimento dos papéis sociais do gênero feminino. A mulher deveria atender a expectativa de seu marido, de seu pai, de seus filhos, mas nunca as suas, porque sua predestinação é servir, sua condição é subalterna.

Mas, de acordo com o teor do pensamento segundo o qual as mulheres são alijadas da árvore do conhecimento, os anos importantes da juventude, a vantagem da idade e as esperanças racionais do porvir são todos sacrificados para tornar as mulheres objeto de desejo por um breve período. Além disso, como pôde Rousseau esperar que elas fossem virtuosas e constantes, quando não é permitido que a razão seja o fundamento de sua virtude nem a verdade...” (Wollstonecraft, 2016, p. 119).

Os papéis masculinos e femininos estavam bem delimitados naquele modelo de sociedade. As meninas deveriam ser dotadas da arte do coquetismo desde cedo (sedução, docilidade, passibilidade). Os meninos deveriam ser inteligentes, espertos, bons homens de saúde e corpo viril. A mulher deveria usar de artimanhas, ser dissimuladas para conseguir o que queriam de seus maridos. O homem deveria ser incisivo, firme e claro em suas posições.

Em sermões ou romances, contudo, a voluptuosidade é inerente ao texto. Os moralistas permitem aos homens cultivar, como manda a Natureza, diferentes qualidades (...). Um homem virtuoso pode ter uma constituição colérica ou otimista, ser alegre ou sério, sem ser reprovado; ser firme o mais que puder ou tão dócil que não tenha vontade ou opinião própria; mas todas as mulheres têm de ajustar-se, por meio da mansidão e da docilidade, a um mesmo caráter de doçura condescendente e de amável submissão (Wollstonecraft, 2016, p. 126).

Outro ponto que não representa avanço no pensamento iluminista do autor genebrino é a educação das pessoas com deficiência. Rousseau defende que é uma perda de tempo do preceptor dedicar seu intelecto as crianças que não conseguem manter o corpo firme. Para ele,

o tempo necessário para cuidar desse aluno seria o tempo perdido para seu desenvolvimento intelectual, logo, suas habilidades de preceptor seriam desperdiçadas. Em sua concepção

Eu não me encarregaria de uma criança doentia e caquética, ainda que devesse viver oitenta anos. Não quero saber de um aluno sempre inútil a si mesmo e aos outros, que só se ocupe com se conservar e cujo corpo prejudique a educação da alma. Que faria prodigalizando-lhe em vão meus cuidados se não dobrar o prejuízo a sociedade, arrancando-lhe dois homens ao invés de um só? Que outro em meu lugar se encarregue desse enfermo, concordo e aprovo sua caridade; mas meu ofício não é esse [...] (Rousseau, 1968, p.31).

Evidencia-se, portanto, que o tipo de aluno ideal em Rousseau não poderia ser uma criança com deficiência, vista por ele como um peso. Assim, o autor parte do pressuposto de uma criança bem formada, vigorosa, sadia.

Sendo assim, acompanhamos em suas narrativas, um menino robusto, saudável, sem qualquer tipo de doenças, sequelas ou síndromes, gozando de plena saúde física e mental. Fenotipicamente e genotipicamente falando, o Emílio é uma criança em situação plena de aprendizado e desenvolvimento (Trento et al, 2022, p.921).

Cabe aqui a reflexão do caráter capacitista da obra, uma vez que em *Emílio* a criança deficiente deve ser excluída da educação. Não é demais lembrar que pessoas com deficiência ainda hoje têm dificuldades para conseguir acesso à educação, e principalmente educação de qualidade. Esse é um desafio atual e ter isso na obra de grande visibilidade e referência como *Emílio*, para essa parcela social é de grande peso.

Considerações finais

O texto aqui exposto tentou em linhas gerais apresentar alguns elementos iniciais a respeito de elementos silenciados na obra de Rousseau. Confrontado com a obra de Wollstonecraft verifica-se que alguns elementos de uma educação feminina emancipatória já estavam dados no século XVIII e foram negligenciados pelo autor genebrino.

Wollstonecraft (2016) discuti a educação feminina observando a situação de anulação da humanidade quando a mulher aceita todos os caprichos do homem, sem poder se defender, demonstrar que aquilo está errado, nem demonstrar que está aborrecida com a situação, problemas intrínsecos a mulher classe média. Mas, a mulher que já faz parte de uma classe

trabalhadora explorada, é algo que fica em outro âmbito de luta, a filósofa era apoiadora do movimento abolicionista, mas seu foco principal era a igualdade de direitos, poder trabalhar, e não humanizar o trabalho.

Sendo assim, ao trabalhar Emílio, questões basilares de desigualdade de gênero ou de pessoas com deficiência são naturalizadas ou não mencionadas. Naturaliza-se a perspectiva de mulher como mera reprodutora e dona de casa, e de pessoas com deficiência serem limitadas. Há, portanto, dois julgos distintos para o homem e mulher. É inegável que o genebrino teve grandes censuras e aclamações, sendo até a atualidade grande exemplo educacional em Emílio e no que toca a superação em Sofia.

REFERÊNCIAS

BOTO, Carlota. Rousseau preceptor: orientações pedagógicas para a instrução de crianças verdadeiras. **Cadernos de Pesquisa**, v.42 n.145 p.226-247 jan./abr. 2012.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Bertrand Brasil. Rio de Janeiro, 1995.

PAIVA, Wilson Alves de. **Uma pequena introdução ao Emílio, de Rousseau**. Pro-Posições, (UFG), 2007, v.18. n.3 (54).

TRENTO, Sabrina da Silva Machado; BRAGA, Lívia Vares da Silveira; ARAÚJO, Michell Pedruzzi Mendes; DRAGO, Rogério. Contribuições de Rousseau e Vigotski acerca da importância do brincar para crianças público-alvo da educação especial. **Conjecturas**, Vol. 22, Nº 18, 2022.

WOLLSTONECRAFT, Mary. **Reivindicação dos direitos da mulher**. Boitempo, 2016.

Questões raciais na história da educação rural na Bahia

*Diego Lino Silva*¹³³

*Prof. Dr. Gilmário Moreira Brito*¹³⁴

Resumo

O cenário da educação rural na Bahia dos anos 1940 e 1950 compõe o pano de fundo temático do trabalho. O objetivo é discutir as questões raciais que estiveram associadas à educação escolar rural na Bahia mobilizado pela seguinte pergunta: Como o campo temático História da Educação do Negro nos ajuda a enfrentar os desafios para investigar os sentidos raciais nas experiências de educação escolares e não escolares na História da Bahia? Para tanto, recorre-se ao diálogo com a produção bibliográfica sobre a temática e a metodologia de análise documental, em uma abordagem qualitativa, para examinar publicações de intelectuais que discutiram a questão racial nos anos 1950. Também de dados estatísticos levantados a partir dos Recenseamentos do IBGE e do Diário Oficial do Município de Santo Amaro da Purificação, Bahia. O campo de força estabelecido na tensão campo e cidade constitutivo do processo histórico da construção do conceito de civilização apresentado por Raymond Williams (2011), funciona como base teórica para as reflexões propostas. No processo de análise dos documentos foi possível observar possibilidades metodológicas de observação da experiência escolar da população negra rural a partir das publicações intelectuais dos anos 1950 e de dados estatísticos.

Palavras-chave: Educação Rural; História da Educação do Negro; Educação Rural.

Introdução

O cenário da educação baiana no final dos anos 1940 e nos anos 1950 compõe o pano de fundo temático do trabalho. Voltamos o olhar para os sentidos raciais que estiveram associados a educação escolar rural na Bahia mobilizado pela seguinte pergunta: Como a bibliografia da História da Educação do Negro tem refletido sobre educação escolar e relações raciais ao longo das transformações sociais e políticas do Brasil? Para tanto, recorre-se primeiro à bibliografia especializada sobre a temática e, junto a isso, à metodologia de análise documental, em uma abordagem qualitativa, através de publicações e correspondências de importantes nomes da educação dos anos 1950, como Anísio Teixeira, e de etnógrafos e intelectuais sobre a questão racial no período, como Costa Pinto e Harry Hutchinson¹³⁵.

O texto está organizado da seguinte maneira: Primeiro, foi construída uma discussão com a bibliografia sobre a história da educação do negro no Brasil. A análise da produção

¹³³ Licenciado e mestre em História pela UEFS, doutorando em Educação e Contemporaneidade pela UNEB e professor da rede estadual de Alagoas. E-mail: historia.lino@gmail.com

¹³⁴ Professor doutor na UNEB, orientador da pesquisa desenvolvida no doutorado em Educação e Contemporaneidade da UNEB.

¹³⁵ O presente trabalho faz parte das análises desenvolvidas na pesquisa de doutoramento Sentidos raciais mobilizados por intelectuais vinculados aos Projetos Columbia e UNESCO na educação para as populações negras rurais do Recôncavo Açucareiro (1949 – 1964), desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

historiográfica tem como objetivo, essencialmente, situar as análises da pesquisa em um campo temático, o da História da Educação do Negro. Em um segundo momento são apresentadas possibilidades de análise das fontes primárias a luz das estratégias metodológicas encontradas na bibliografia discutida nesse primeiro momento.

Diante disso, começamos, no próximo tópico, apresentando um dos desafios de falar sobre história da educação e questões raciais para apontar as possibilidades forjadas pelos historiadores da temática.

A questão racial na História da Educação, o desafio metodológico

No Brasil, existe um fenômeno particularmente importante para a presente reflexão que foi chamado por Ronaldo Sales (2006) de não-dito. Trata-se, basicamente, do esforço histórico das instituições brasileiras de omitir, esconder, disfarçar, negar os critérios raciais de subordinação, exclusão e violação da população negra. Esse fenômeno não é exclusivo da contemporaneidade. Wlamyra Albuquerque (2009), falando do imediato pós-abolição, descreve um *jogo da dissimulação* que se refere ao esforço dominante de dissimular as mobilizações jurídicas para excluir, subjulgar e apagar a população negra após a escravidão, ou seja, segregavam as populações negras, sobretudo as africanas, sem que os critérios raciais de segregação despontassem na documentação oficial.

É a falta de medidas explicitamente segregativas na documentação oficial uma das principais consequências do não-dito para a presente reflexão. Esse fenômeno resulta em um silêncio sobre os critérios raciais de hierarquização social nos documentos históricos de Estado. Dessa forma, para os historiadores, fica particularmente difícil encontrar evidências de uma realidade racializada – afinal são os documentos material básico do trabalho historiográfico –, o que, por algum tempo, foi interpretado como um sinal da harmonia racial brasileira.

Tratando sobre esse desafio para História da Educação, Jerry D'Ávila (2006) apresentou na sua tese uma metáfora que explica bem os desafios metodológicos de falar sobre raça e educação. Na pesquisa, D'Ávila (2006) pergunta como os formuladores de políticas e os educadores conceberam valores raciais e aplicaram-nos como práticas racializadas. Falando dos desafios de responder uma questão como essa, ele comenta:

Uma forma de conceber a estrutura analítica empregada aqui é pensar nas ondas da reforma educacional e na maré crescente da educação pública formando um mar cuja superfície oculta os recifes de valores sociais e práticas racializadas. Esses recifes de valores sociais formaram-se durante um longo período de tempo e, embora invisíveis na superfície, permaneceram

firmemente no lugar e moldaram as correntes de políticas que os cercam. (D'ÁVILA, 2006, p. 40).

Entender os “valores sociais e práticas racializadas” como “recifes na onda da reforma educacional” sinaliza o caráter oculto – ou, nas palavras de Albuquerque (2009), dissimulados – de circulação dos sentidos raciais nas políticas oficiais de educação e nas práticas dos políticos e intelectuais vinculados as decisões, medidas e políticas educacionais do Estado. Diante desse desafio, perguntamos: Como o campo temático História da Educação do Negro nos ajuda a enfrentar esses obstáculos? Para responder, primeiro, vamos conhecer o campo:

A História da Educação do Negro no Brasil

Recentemente, no Brasil, houve uma ampliação dos debates sobre a racialização no país que também repercutiu no crescimento das possibilidades de discussão na História da Educação. Há, hoje, alguns balanços historiográficos que colaboram com a observação dos processos de construção de um campo temático na História: a história da educação da população negra que, em 2016, Surya Barros ainda apresentaria esse campo como “uma área relativamente nova” (BARROS, 2016, p. 52), apesar da extensa produção que pode ser situada nesse campo que a autora aponta.

Em 2016, foi publicado o livro *A história da educação do negro no Brasil*. O livro reúne vários textos que tematizam as aproximações históricas entre a educação e a população negra no Brasil. Produções historiográficas que estão reunidas pelo interesse de afirmar as “estratégias dos escravizados de confirmar sua humanidade”, o que é ressaltado por Petronilha Silva (2016) logo na apresentação do livro como característica essencial daquela publicação, mas que fazia parte de um movimento maior que envolvia várias produções recentes sobre o tema. Por exemplo, no artigo em que faz uma problematização das formas de representação dos negros na historiografia educacional brasileira, Marcus Fonseca argumenta:

Atualmente, encontramos um investimento na produção de pesquisas históricas que procuram reinterpretar os processos educacionais que envolveram a população negra. Isso tem possibilitado o surgimento de narrativas que colocam em primeiro plano as experiências educacionais que envolveram os negros em diferentes momentos da história. (FONSECA, 2016, p. 24)

A compreensão de narrativas que colocam as experiências que envolveram negros em primeiro plano procura responder a uma abordagem de história da educação que ele chama de tradicional e que, por muito tempo, considerou como nula, ou quase nula, a presença negra nos espaços educacionais, sobretudo no século XIX.

A discussão elaborada por Fonseca (2016) faz uma apresentação das abordagens historiográficas em torno do tema para, principalmente, criticar a perspectiva tradicional em que “os negros estão alocados em lugares vinculados ao trabalho e à margem do processo de escolarização.” (FONSECA, 2016, p. 34); ou para criticar a perspectiva marxista em que “Os negros foram diluídos em meio às classes dominadas e não foram considerados como um grupo que possuía demandas específicas em relação à educação.” (FONSECA, 2016, p. 37).

O historiador cita esses dois movimentos para demonstrar como as abordagens escolhidas pelos autores que seguiram essas linhas acabaram por promover uma invisibilização histórica da população negra e não consideraram as demandas específicas desses grupos em relação a educação.

A partir dessa crítica, Fonseca (2016) oferece uma evidência importante do que é muito caro para o campo da história da educação do negro:

As pesquisas sobre escravidão vêm demonstrando que os negros não podem ser reduzidos à figura do escravo. Ser negro e ser escravo sempre foram situações distintas. Por outro lado, as experiências dos negros livres eram amplas e não podem ser confundidas como uma simples extensão da escravidão. E ainda, independente de sua condição, os negros demonstravam capacidade de movimentação na sociedade. (FONSECA, 2016, p. 45s).

A citação oportuniza a observação de algumas questões relevantes. Primeiro, podemos compreender ainda melhor o que Petronilha Silva chamou de “confirmar a humanidade”. Trata-se de ressaltar a condição do negro não reduzida ao lugar da escravidão. Essa compreensão, como podemos observar pela referência às “pesquisas sobre escravidão” realizadas no Brasil que, por sua vez, influenciadas pela noção de *agency* da História Social Inglesa, reivindicam o agenciamento da população negra escravizada ou livre no Brasil. É a partir dessa influência que o campo vem se constituindo no esforço de demonstrar outras possibilidades históricas de narração da população negra que não apenas a da condição escravista.

Seguindo a apresentação desses historiadores, é possível compreender que o campo da História da Educação dos negros se caracteriza, especialmente, por defender que houve uma experiência de escolarização da população negra no Brasil pelo menos desde o século XIX. Também defendem que houve uma mobilização dessa população em busca e em defesa da educação, desfazendo narrativas anteriores que limitava a experiência negra à escravidão e a exclusão total do acesso à educação (BARROS, 2016).

Ainda que entendida como “relativamente nova” por Barros (2016), nos últimos vinte anos foram elaborados alguns balanços historiográficos em torno do tema da História da Educação do Negro. No mais antigo que encontramos, de 2005. Marileia Cruz (2005) faz uma

crítica ao campo da História da Educação que, naquele momento, limitava-se a investigar a escolarização da classe média, a fatos político administrativos, as legislações de ensino, etc.

As críticas de Cruz (2005) foram compartilhadas por (Barros 2016), por Ribeiro (2016) e por mais um balanço historiográfico do campo, o mais recente encontrado até o momento. Nele, Marcelo Carvalho (2018) faz um levantamento das publicações sobre a história da educação da população negra entre os anos de 2013 e 2014. A partir dos artigos levantados, ele constrói seis categorias temáticas entre trabalhos que guardam certa variedade. Ele aponta que havia uma disposição em resgatar histórias, memórias, lutas e trajetórias de vida silenciadas e/ou ocultadas da história nacional, objetivos comuns aos estudos sobre a população negra na escravidão e no pós-abolição desenvolvidos pelos historiadores sociais.

Há mais que isso, dialogando com outros historiadores relevantes para o campo foram identificadas mais características, por exemplo, Jaci Menezes. Também apresentando características importantes do campo da História da Educação do Negro, Menezes (2006) publicou um artigo desenhando um panorama de acesso da população negra a escolarização durante os séculos XIX e XX a partir dos números coletados pelos recenseamentos do IBGE. Destaca-se aqui o protagonismo histórico atribuído a experiência negra na reconstrução da trajetória dos sujeitos, mais uma característica do campo.

Na sua tese de doutorado, os mesmos dados oportunizam uma leitura mais complexa sobre o aumento da presença negra nos espaços de educação. Menezes (1997) defende que esse movimento de ampliação ao longo do século XX representou, na verdade, uma “inclusão excludente”, ou seja, um movimento em que “os que “ficam fora” são os pobres, e os pretos e pardos: aqueles cuja inexistência de uma política nacional de inclusão - na direção da igualdade - após a Abolição, tiveram que chegar aos diversos espaços e serviços -inclusive à Educação - com seu próprio esforço” (MENEZES, 1997, p. 295).

Para elaborar a noção de “inclusão excludente” e ampliar a complexidade da leitura da realidade racial na educação baiana, Menezes (1997) desloca o olhar para além da experiência negra. Há aqui também uma leitura sobre as movimentações dominantes que encontravam na educação alternativas para manter as hierarquias sociais e seus lugares de poder.

Influenciado pelo movimento proposto por Menezes (1997), podemos retomar trabalhos que debatendo questões raciais e da História da Educação no Brasil oportunizam estratégias metodológicas que podem ser incorporadas no trabalho da tese. Aqui, trataremos de duas entre as estratégias metodológicas atualmente praticadas na historiografia sobre o tema: 1. Observar a produção dos intelectuais; 2. Analisar as estatísticas demográficas.

Estratégia 1: a produção intelectual

O primeiro bloco é composto pelas contribuições de Genilson Silva (2017) e Maria Souza (2006). Silva (2017) analisa as conexões entre as relações raciais e a educação no Brasil, entre os anos 1961 e 1994. As aproximações do recorte temporal permitem observar, na pesquisa de Silva (2017), o mesmo desafio de tratar da temática racial na documentação oficial, por exemplo quando os recenseamentos do IBGE dos anos 1960 e 1970 ocultaram os dados sobre a realidade racial (p. 195).

Entre as estratégias observadas por Silva (2017) está a leitura das produções escritas e as discussões protagonizadas pelos intelectuais da época e sua atuação política. O autor recorre às publicações de Florestan Fernandes sobre a integração do negro na sociedade, por exemplo, e, a partir das ideias divulgadas pelo sociólogo, traça encadeamentos na atuação de Fernandes como deputado federal, mesmo décadas depois da primeira publicação. Silva (2017) retoma um projeto de emenda constitucional escrito pelo sociólogo em 1994, para discutir as movimentações políticas do mesmo enquanto deputado, em contraste com suas aspirações enquanto intelectual presentes nas suas primeiras publicações.

Na estratégia de análise da produção intelectual, Silva (2017) retoma um importante movimento que ocorreu na Bahia dos anos 1950: o projeto Columbia, que foi relevante para a expansão dos debates sobre racialização no Brasil naquele período, bem como para a produção de dados e documentos para estudar essa realidade. Esse e o Projeto UNESCO foram essenciais para essas discussões. A partir dos resultados dos Projetos, textos como “*Class and Race in Rural Brazil*”, “As Elites de Cor”, “A Integração do Negro na Sociedade de Classes” e tantos outros escritos que ofereciam relatos etnográficos e análises antropológicas relevantes para analisar a cena racial brasileira. Elementos que Silva (2017) analisou junto com medidas estatais. Ele cita, por exemplo, os recenseamentos do IBGE – especialmente nos anos 1940 e 1950, quando a cor está presente no censo – e a Lei Afonso Arinos, que criminalizava a injúria racial já em 1951. Para Silva (2017), a Lei Afonso Arinos, os Projetos e a retomada da cor nos censos são elementos que demonstram não apenas uma realidade social racializada, mas a aproximação disso com os debates em torno da educação através da lei de diretrizes e bases encaminhada pelo então ministro Clemente Mariani.

Esses três episódios mostram, de forma inequívoca, o quanto as relações raciais brasileiras foram discutidas, investigadas e debatidas ao longo do processo de tramitação do projeto de Lei de Diretrizes e Bases, processo de tramitação esse que suscitou a defesa da educação pública, como também a defesa de educação privada, comprovando, portanto, que o alinhamento dos debates educacionais com aqueles referentes às relações raciais não é uma mera coincidência. (SILVA, 2017, p. 18).

Silva (2017) defende que a trajetória e a produção intelectual do autor, somadas aos procedimentos estatais de produção de hierarquias raciais são mecanismos de observação das intersecções históricas entre raça e educação no Brasil. Souza (2006) é mais uma pesquisadora que também recorre as produções intelectuais como estratégia de mapeamento dos sentidos ou, como ela prefere, das ideologias raciais. Publicações da Frente Negra Brasileira, resultados de pesquisa de Hanselbang (1992) – que demonstravam a desigualdade racial no acesso a educação no Brasil – são retomadas para abordar as associações entre a escolarização e a racialização no Brasil.

Seguindo essa estratégia, no caso baiano, podemos observar, por exemplo, como as etnografias produzidas pelos antropólogos vinculados aos projetos UNESCO e Columbia sinalizam para uma realidade fortemente racializada e marcada pela memória da escravidão. Falando do Recôncavo, Harry Hutchinson, antropólogo que veio ao Brasil desenvolver pesquisas pelo Projeto Columbia, faz a seguinte descrição:

Classificação por raça é um dos aspectos mais importantes da cultura local, e um dos aspectos mais difíceis para alguém de fora compreender. Baianos do Recôncavo sentem que se pode reconhecer instantaneamente a diferença entre um branco puro e um mestiço de branco e índio, branco e negro ou negro e índio, mas eles não param por aí. Eles classificam ou descrevem minuciosamente cada pessoa; classificam de acordo com a cor da pele, de acordo com a forma do cabelo e de acordo com as características do rosto, e as classificações deles ou tipos raciais são usados em conversas do dia a dia. (HUTCHINSON, 1952, p. 11)

Hutchinson apresenta uma etnografia que demonstra a capilarização de sentidos raciais no cotidiano do Recôncavo. O trecho acima foi parte de uma publicação da Revista *Courier*, organizada pela UNESCO. Uma revista de divulgação científica que procura disseminar os resultados das pesquisas financiadas pela instituição. Nesse caso, segundo Maio (1999), buscava divulgar o Brasil como o paraíso racial que deveria ser tomado como exemplo.

Na citação, observamos uma sociedade extremamente racializada. Na classificação baiana, segundo o antropólogo, havia variações raciais (“branco puro”, “mestiço de índio com branco”, “negro com índio”, etc.) que, para ele e outros estrangeiros, não eram tão evidentes. Nessa explícita e socialmente compartilhada classificação racial eram considerados outros fatores além da cor, entravam n jogo também o formato do cabelo, as características do rosto. Elementos frequentemente mobilizados na categorização das pessoas.

Procurando ratificar o argumento do quão importante é a racialização para a sociedade baiana, Hutchinson continua "Assim como se costuma dizer que alguém é baixo e gordo nos Estados Unidos, as pessoas da Vila Recôncavo vão descrever a cor e o cabelo de uma pessoa" (HUTCHINSON, 1952, p. 11). Mais uma vez Hutchinson reforçou o quanto a sociedade baiana

era racializada. Isto é, havia sentidos raciais impregnados no cotidiano e nas percepções sociais da população.

Outro antropólogo, naquele momento, mais experiente que Hutchinson, que também escreveu sobre o Recôncavo baiano e tinha vinculações com os Projetos foi Luiz Aguiar da Costa Pinto. Este, por sua vez, ratificou as sinalizações da permanência escravista vistas por Hutchinson. Olhando para o Recôncavo, Costa Pinto defendeu uma dinâmica social e de trabalho que, segundo ele, estava ainda nos anos 1950 “baseada tradicionalmente sobre a força de trabalho escravo” (COSTA PINTO, 1958, p. 165). Isto é, os sentidos forjados no período do cativeiro ainda circulavam naquela sociedade como reflexos de uma memória escravista que legitimavam algumas das relações expressadas.

As evidências da memória escravista presentes na etnografia de Costa Pinto propõem uma visão mais específica do mundo rural, onde essas permanências estão mais evidentes. A partir das contribuições de Williams (2011), entendemos o mundo rural como parte de um amplo sistema de relações que tornam os contatos entre urbano e rural móveis, ambivalentes e, principalmente, historicamente disputadas. Nesse sentido, as permanências da memória da escravidão colaboram com a definição dos sentidos de rural que foram forjados naquele contexto, não de forma estática, mas continuamente disputada entre interesses senhoriais e esforços, resistências e significações das populações negras rurais.

Apontados os exemplos, ou seja, recorrer a produção intelectual de antropólogos como Harry Hutchinson e Costa Pinto para observar os sentidos raciais na sociedade rural baiana, seguimos para outra estratégia metodológica para identificar os sentidos raciais. É também com Souza (2006) que a segunda estratégia metodológica pode ser observada. Além de recorrer as publicações acadêmicas e políticas, a autora constrói um panorama da realidade educacional recorrendo a estatísticas. A partir dos dados do PNAD ela apresenta os dados sobre a escolarização de pretos e pardos nos anos 1990.

Além dos diálogos com a produção intelectual, uma segunda estratégia é recorrer a dados estatísticos. Por isso, apresentamos agora a segunda estratégia metodológica possível, a estatística demográfica.

Estratégia 2: a estatística demográfica

O uso de dados estatísticos é talvez a estratégia mais frequente na bibliografia observada. Falando da Bahia, Jaci Menezes (2002) recorre aos censos demográficos do IBGE para demonstrar as alterações no acesso de pretos e pardos a escolarização na Bahia durante mais de cem anos. Retomando os censos de 1872 até 1986, ela reconstruiu as porcentagens de

escolarização da população negra e branca para discutir o acesso a alfabetização e as possíveis estratégias de inclusão após a abolição.

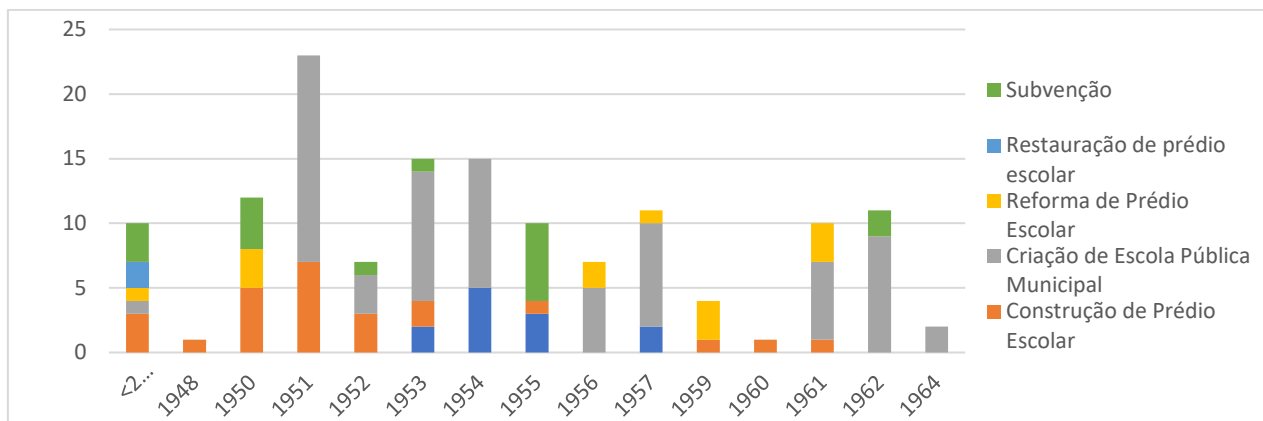
Os recenseamentos de 1940, 1950 e 1960 oferecem algum detalhamento dos dados para o levantamento de informações para a História da Educação. Dados associados a cor, a instrução e a atuação profissional podem ser verificados inclusive com a possibilidade de detalhar os números de cada município, no caso de 1950. Assim, é possível construir amostras para a toda a Bahia, bem como específico para o Recôncavo ou frações dele. Estratégia importante para, por exemplo, discutir o quanto foram eficientes as políticas de expansão da educação rural nos municípios e distritos situados no Recôncavo Açucareiro, ou se houve variações nos índices de escolarização da população no período.

Segundo o Recenseamento de 1940 sobre o município de Santo Amaro, dos 106.303 munícipes, 95.122 se declararam pretos ou pardos, ou seja, 89,5% da população. Além disso, sabemos que entre esses habitantes 18.358, ou seja, 17,3% sabiam ler e escrever. Em 1940, não há dados específicos sobre a realidade rural e urbana no município, mas, no censo de 1950, esses dados estão presentes (IBGE, 1940, p. 356). Segundo o Recenseamento de 1950, dos 85.739 habitantes, 22.374 sabem ler e escrever, ou seja, 26%. Sendo que, do total de habitantes, 76.319, ou seja, 89% se declarou preto ou pardo (IBGE, 1950, p. 67). Sendo ainda mais preciso, podemos construir uma amostra que seleciona distritos específicos dos municípios de Santo Amaro, como Campinhos, Saubara e Lustosa. Distritos onde foram construídas escolas durante os anos 1950, inclusive turmas de Ginásio, em Lustosa, por exemplo¹³⁶. Partindo dessa amostra ainda mais específica, observa-se que, do total de 6.355 habitantes somados os três distritos, apenas 1.508, ou seja, 23,7% sabe ler e escrever (IBGE, 1950, p. 119). Ou seja, observando a cena rural, os números de escolarização tendem a ser reduzidos, sobretudo que Lustosa é um raro caso de distrito com Ginásio no período.

Já no Recenseamento de 1960, os dados não são tão precisos. Já não é mais possível traçar uma porcentagem racial específica da população de Santo Amaro, mas é possível aferir os graus de instrução. Em 1960, dos 98.887 habitantes, 16.898, ou seja, 17% sabem ler e escrever ou estão enquadrados como estudantes.

Se compararmos as porcentagens dos anos 1940 e 1960, é possível notar uma permanência nas porcentagens de escolarizados no município, apesar de, observando o Diário Oficial do Município, haver alguma política de implementação de escolas na região entre o final dos anos 1940 e anos 1960, conforme podemos observar no gráfico abaixo.

¹³⁶ Foram selecionados os distritos que apareceram no recenseamento de 1950 e no Diário Oficial do Município de Santo Amaro.



O gráfico¹³⁷ apresenta o número de escolas que foram construídas, reformadas ou tiveram seu funcionamento autorizado (as categorias “subvenção” e “autorização” se referem a autorizações e colaborações oferecidas pela prefeitura para o funcionamento de escolas não administradas diretamente pela prefeitura). O gráfico apresenta uma dinâmica perene, com variações pontuais em alguns anos, da oferta de escolas em Santo Amaro. Exceto em 1951¹³⁸, em nenhum dos anos houve uma ampliação excepcional da oferta escolar que explicaria alguma mudança significativa na realidade de escolarização da região.

Também a partir do cruzamento entre os dados dos Recenseamentos do IBGE com os dados levantados a partir do Diário Oficial do Município de Santo Amaro chegamos a conclusões semelhantes. Isto é, foi possível observar que as políticas de construção e implementação de escolas no município de Santo Amaro não surtiram um efeito expressivo na cena escolar da cidade. O que pode ser indício, naquele período, de permanências nas dinâmicas escolares.

Se voltarmos mais uma vez aos dados do recenseamento do IBGE, veremos mais indícios de permanências. Por exemplo, tanto em 1940 quanto em 1960 aproximadamente 17% da população sabia ler e escrever. Todavia, destaca-se aqui que, em 1950, a porcentagem da população que sabe ler e escrever é de aproximadamente 26%. A mesma variação/distorção de dados entre as décadas aconteceu no total de habitantes. Em 1940, eram 106.303 habitantes em

¹³⁷ Para a construção do gráfico, foram reunidos decretos, portarias, requerimentos, projetos, e leis de criação de escola pública municipal, de autorização e subvenção para o funcionamento de escolas e de construções escolares publicadas no Diário Oficial do Município de Santo Amaro, disponíveis no acervo do Arquivo Público Municipal de Santo Amaro. Foram digitalizados todos os diários encontrados entre os anos 1948 e 1964 e, em uma planilha do Microsoft Excel, foram lançados todos os dados coletados nos diários. Em seguida, foram filtrados os dados lançados para contabilizar no gráfico apenas o que se referia a construção, autorização e criação de escolas.

¹³⁸ Uma explicação possível para o “excesso” de criações de escolas em 1951 é ter sido o ano de assunção do novo prefeito. Outros dados como contratação e exoneração de professoras sugere mais um possível uso eleitoreiro da realidade escolar. Nos anos de 1955 e 1963, anos próximos as eleições municipais, houve casos de exoneração de dezenas de professoras em um mesmo dia para recontração pouco tempos depois. Indícios que devem ser melhor explorados e demonstrados na tese.

Santo Amaro, já em 1950 eram 85.739, enquanto que em 1960 houve um aumento para 98.887. Uma ligação possível entre a alta porcentagem de alfabetizados e a diminuição brusca de população santamarense nos anos 1950 seja uma desconsideração de uma fração da população rural (onde o número de não alfabetizados era maior. Diante disso, é possível considerar que os números do IBGE junto aos encontrados no diário oficial¹³⁹ corroboram com a hipótese da permanência de nos números de escolarizados no período.

O fato de, entre os censos de 1940 e 1950 haver uma redução de mais de vinte mil habitantes pode ser considerado um indício das dificuldades de produção de dados demográficos no período. Em entrevista, Consorte (2009), pesquisadora participante do Projeto Columbia e, mais tarde, do CBPE, informou que, nos anos 1950, havia um interesse particular de levantar dados sobre a educação, pois no período o censo não era considerado confiável. Diante da dificuldade latente de construção dos dados, é importante um uso crítico dessas estatísticas demográficas como fontes históricas. Para tanto, uma estratégia possível é o cruzamento desses dados com outros documentos e, quando possível, com outras fontes estatísticas. Não se trata de deslegitimar os dados fornecidos pelos recenseamentos do IBGE, mas reconhecer os limites da fonte, lugar de atuação do historiador.

Considerações finais

No texto, buscamos (nos limites do formato do presente texto) apresentar o campo da História da Educação do Negro e, principalmente, as contribuições teóricas e metodológicas que os historiadores pertencentes a esse campo oferecem para a construção de uma narrativa histórica que se ocupe da temática do negro. Nesse exercício, observamos uma tendência de ressaltar os agenciamentos e protagonismos negros, além de uma crítica a invisibilização do negro na História da Educação, sobretudo no século passado.

Por último, a partir uma análise de fontes primárias junto a sugestões da bibliografia, observamos: 1. A possibilidade de retomar as contribuições e publicações de intelectuais como forma de acessar os sentidos raciais mobilizados pelos mesmos; 2. A possibilidade de construção de dados estatísticos que oferecem a possibilidade de discutir e problematizar o acesso a escolarização, os critérios de segregação/inclusão escolar e a forma como as experiências de escolarização estiveram marcadas por permanências, ou, ao menos, por poucas

¹³⁹ Deve-se considerar também o fato de algumas categorias analisadas no Diário Oficial como “Autorização”, “Subvenção” e “Criação de Escola Pública Municipal” não necessariamente significa a construção/funcionamento de uma nova escola, mas a institucionalização de escolas ou salas que já funcionavam em casas e/ou fazendas.

transformações durante o século XX, apontando para permanências possíveis de estruturas escravistas, como sugeriu Costa Pinto (1958).

Referências

ALBUQUERQUE, Wlamyra. **O jogo da dissimulação: abolição e cidadania negra no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. História da educação da população negra: o estado da arte sobre educação e relações étnico-raciais. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil. v. 34, n. 69, p. 211 – 230, 2018.

CONSORTE, Josildete Gomes. Entrevista. **Cadernos de Campo** (São Paulo-1991), v. 18, n. 18, p. 201-215, 2009.

COSTA PINTO, Luiz de Aguiar da. **Recôncavo: laboratório de uma experiência humana**. Centro latino-americano de pesquisas em ciências sociais, 1958.

CRUZ, Marileia dos Santos. “Uma abordagem sobre a História da Educação dos negros”. In.: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

D’AVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil (1917 – 1945)**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

Diário Oficial do Município de Santo Amaro da Purificação, 1949 – 1964. Disponível no Arquivo Municipal de Santo Amaro, Santo Amaro da Purificação, Bahia.

FONSECA, Marcos Vinícius. “A população negra no ensino e na pesquisa em história da educação no Brasil”. In.: **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EDUFF, 2016.

HUTCHINSON, Harry W. *Village and Plantation Life in Northeastern Brazil*. Seattle: University of Washinton Press, 1957;

IBGE. Recenseamento Geral do Brasil. Série Regional, parte XII – Bahia. Tomo 1. Censo Demográfico: População e Habitação. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1950

IBGE. Conselho Nacional de Estatística. Serviço Nacional de Recenseamento. Série Regional. Volume XX, Tomo 1. Estado da Bahia. Censo Demográfico. Rio de Janeiro, 1955.

IBGE. Departamento de Estatísticas de População. VII Recenseamento Geral do Brasil. Série Regional. Volume I, Tomo VIII. Censo Demográfico de 1960. Bahia.

MENEZES, J. M. F. Construindo a vida: relações raciais e educação na Bahia. **Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: EDUFF, 2006.

MENEZES, J. M. F. **Igualdade e Liberdade, Pluralismo e Cidadania**. Tese de doutorado em Ciências da Educação. Universidade Católica de Cordoba. Cordoba, 1997.

SALES, Ronaldo Laurentino de. Raça e Justiça: **O mito da democracia racial e o racismo institucional no fluxo de justiça**. Tese de doutorado em Sociologia. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2006.

SILVA, Genilson Ferreira. **O silêncio revelado: a educação pública, a educação privada e as questões raciais após a promulgação da lei 4024/61 (1961 – 1994)**. Tese de doutorado em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2017.

SOUZA, M. E. V. A ideologia racial brasileira na educação escolar. **Cadernos PENESB 7**. Niterói: EDUFF, 2006.

WILLIAMS, Raymond. **O campo e a cidade: na história e na literatura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

ST 10 - HISTÓRIA, IMAGENS E DIMENSÕES DO AUDIOVISUAL

**Coord.: Beatriz Souza Vilela; Maria Viviane de Melo Silva (IFAL);
Roseane Monteiro Virginio (Egressa-PPGH/UFAL/UFSC)**

Vivemos em um mundo imagético desde os nossos primórdios, seja como forma de sentir, refletir e representar. Diante do poder que a imagem alcançou, nas sociedades contemporâneas, urge a necessidade de refletirmos sobre as diferentes possibilidades de recepção delas. Nesse sentido, o presente Simpósio Temático visa ser um espaço proveitoso para mediar pesquisas, dos séculos XX e XXI, onde a imagem seja dialogada com problematizações que têm um métier caleidoscópico com obras relacionadas ao audiovisual, a fotografia, a pintura, aos HQs, entre outras formas, onde ela seja objeto e fonte de análise. Dessa maneira, entendemos que a produção imagética deve ser pesquisada de maneira cuidadosa seguindo preceitos metodológicos e teóricos. Aqui, nos interessa discutir como a imagem é perpassada pelos aspectos sociais, culturais e políticos, de sua época, e como ela pode suscitar diferentes debates que envolvem variadas temáticas aos pesquisadores das ciências humanas e sociais.

A representação do corpo feminino no cinema slasher estadunidense: um novo olhar sobre a trilogia *Slumber Party Massacre* (1982-1990)

Nara Machado Gonçalves de Andrade¹⁴⁰

Resumo: O presente artigo possui o intuito de compreender a representação das mulheres no cinema de horror oitocentista estadunidense, observando como as personagens femininas são representadas em tela. A Era Reagan (1981-1989), momento no qual Ronald Reagan foi presidente dos Estados Unidos, é conhecido pelo seu conservadorismo. Os estudos feministas ganham força na década de 1970/1980 e passam também a estudar a produção cinematográfica do país. Dessa maneira, escolhi os três filmes pertencentes a trilogia *Slumber Party Massacre* (1982-1990) com o objetivo de analisar as figuras femininas presentes nessas obras, relacionado-as com o contexto histórico, político e cultural da época.

Palavras-chave: Cinema de horror, Estudos feministas; Figuras femininas

Introdução

Nas primeiras páginas de seu livro *A escola dos Annales (1929-1989) – A revolução francesa da historiografia*, o historiador inglês Peter Burke, comenta a insatisfação de Marc Bloch e Lucien Febvre acerca do fazer historiográfico da época (século XX). Dessa maneira, eles decidem criar a revista dos Annales, fundando o que conheceremos como a Escola dos Annales, em 1929¹⁴¹. Como consequência, houve uma ampliação das fontes e o cinema, a partir da Terceira Geração do movimento, passou a ser visto como uma fonte histórica audiovisual.

Segundo Gabriela Larocca (2021, p. 25), a segunda onda dos movimentos feministas surge nos anos 1960 e toma força nas seguintes décadas, 1970 e 1980. Os movimentos estavam reivindicando melhores condições em suas relações trabalhistas e pessoais, direito ao aborto seguro, dentre outros¹⁴². Diversos trabalhos feministas surgem nos anos 1980, contribuindo para os estudos de gênero. Dentre essas pesquisas, muitas estão relacionadas ao cinema.

¹⁴⁰ Mestranda em História (PPGH/UFAL), integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Gênero e Sexualidade (GEPHGS/UFAL). Bolsista (CAPES), orientador: Elias Ferreira Veras.

¹⁴¹ BURKE, Peter. Apresentação. In: *A escola dos Annales (1929-1989) – A revolução francesa da historiografia*. São Paulo: Editora da Unesp, 2010, p. 7.

¹⁴² LAROCCA, Gabriela Müller. Introdução – A bruxa da floresta...e dos filmes: a mulher e o mal no cinema de horror. In: *Do Malleus Maleficarum ao cinema de horror: a tradição do mal feminino e da mulher-bruxa em*

Apesar do uso do cinema como uma fonte histórica já está estabelecido na comunidade dos(as) historiadores(as), ainda há preconceito com alguns gêneros cinematográficos. Como consequência, acabam sendo deixados de lado. É o caso do cinema de horror, ainda considerado por muitos(as) pesquisadores(as) como sendo um gênero inferior e apenas de entretenimento. Logo, não querem ou não conseguem enxergar como esses filmes podem nos ser úteis como fontes audiovisuais, assim como as demais obras de diferentes gêneros já utilizadas por nos historiadores(as). De acordo com o pesquisador Noël Carroll:

Observa-se com frequência que os ciclos de horror surgem em épocas de tensão social e que o gênero é um meio pelo qual as angústias de uma era podem se expressar. Não é de surpreender que o gênero do horror seja útil nesse aspecto, pois sua especialidade é o medo e a angústia. O que provavelmente acontece em certas circunstâncias históricas é que o gênero do horror é capaz de incorporar ou assimilar angústias sociais genéricas em sua iconografia de medo e aflição. (CARROLL, 1999, p. 290)¹⁴³

Desta maneira, acredito que o horror, assim como os demais gêneros do cinema, também consegue se relacionar com momento no qual foi produzido, sendo um produto da sociedade da qual está inserido. Em razão disso, me propus a analisar três filmes estadunidenses: *The Slumber Party Massacre* (1982), *Slumber Party Massacre II* (1987) e *Slumber Party Massacre III* (1990). Dois deles lançados durante a Era Reagan (1981-1989), um período bastante conservador, e o terceiro em 1990, um ano após Ronald Reagan sair da presidência dos Estados Unidos. Contudo as mudanças sociais, culturais e políticas de um país não acontecem de uma hora para a outra e o conservadorismo do seu tempo como presidente não acaba quando ele deixa a presidência. Logo, resolvi incluir o terceiro filme da franquia neste artigo. As obras podem ser encontradas em mídia física, em formato de DVD. Há um box contendo as três obras, lançado pela empresa paulista *OneFilms*.

Durante a minha pesquisa enfrentei uma dificuldade em achar bibliografia em nossa historiografia que utilize o horror como uma fonte audiovisual. Há estudos sobre filmes de terror no Brasil, mas uma grande parte deles são da área da Comunicação Social. Muitas vezes, tive que recorrer a pesquisas em outros idiomas, como o inglês. Em razão disso, acredito que este artigo tem o objetivo de discutir o cinema de horror como uma fonte histórica,

filmes da década de 1960. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Paraná, 2021, p. 25. Disponível em: «[HTTPS://ACERVODIGITAL.UFPR.BR/HANDLE/1884/72570](https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/72570)». Acesso em: 20/09/2023.

¹⁴³ CARROLL, Noël. Por que o horror?. In: **A filosofia do horror ou paradoxos do coração**. Campinas: Papyrus, 1999, p. 290.

problematizando seu lado crítico e político, além de contribuir para os estudos de gênero e da relação História x Cinema.

Ronald Reagan e conservadorismo estadunidense da década de 1980

A geração dos anos 1960 foi marcada pela revolução sexual. Foi um momento importante, principalmente para as mulheres, que puderam ter mais controle sobre o próprio corpo. O sexo não servia mais apenas para reprodução, pois houve a descoberta do prazer sexual feminino. Como consequência, os jovens passaram a ter relações mais descompromissadas e questionar os valores familiares tradicionais, questionando os papéis tradicionais de gênero impostos pela sociedade.¹⁴⁴ Houve uma diminuição da taxa de natalidade, devido aos métodos contraceptivos, crescimento no número de divórcios ao final da década de 1960 e aumento do número de mulheres casadas que começaram a trabalhar fora de casa. Como consequência do surgimento de todos esses novos elementos ocorreu uma reformulação na dinâmica familiar e nas relações sexuais. Não posso deixar de mencionar que a partir dos anos 1970, a ala da direita evangélica conservadora, por meio do Televangelismo ganhou bastante espaço na cultura estadunidense¹⁴⁵ ao incluir elementos políticos associados ao debate moral e religioso como resposta aos problemas do país¹⁴⁶.

Ronald Reagan se manteve na presidência entre 1981 a 1989, pois foi reeleito em 1984. Em seu pensamento conservador, os direitos civis e os programas de bem-estar social eram os responsáveis pela destruição da religião, aumentavam a pobreza, incentivavam o uso de drogas, promoviam o aborto e contribuíram para o aumento da criminalidade. Reagan acreditava que os problemas morais, sociais e econômicos seriam resolvidos pela atuação coercitiva do Estado, com o fim dos programas sociais e a flexibilização dos direitos civis¹⁴⁷.

Na visão de Rodrigo Candido da Silva (2021, p. 55), a vitória de Reagan nas eleições fortaleceu a ala conservadora do Partido Republicano e ajudou na concretização política do

¹⁴⁴ PEREIRA, Luis Fernando Lopes. Ambiguidades perdidas no espaço: gênero e contracultura na ficção científica do final dos anos sessenta. In: ADELMAN, Miriam. *et al.* (Orgs). **Mulheres, Homens, Olhares e Cenas**. Curitiba: Ed. UFPR.

¹⁴⁵ SILVA, Rodrigo Candido da. Tradição, política e cinema: o conservadorismo estadunidense do pós-guerra à Era Reagan. In: **O Pesadelo Americano: cinema de horror e o conservadorismo estadunidense na Era Reagan (1981-1989)**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2021, p. 49. Disponível em: «[HTTPS://REPOSITORIO.UFSC.BR/HANDLE/123456789/227034](https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/227034)». Acesso em: 24/09/2023.

¹⁴⁶ *Ibid.*, p. 50.

¹⁴⁷ NETO, Roberto M. Reaganation. In: **Reaganation: a nação e o nacionalismo (neo)conservador nos Estados Unidos (1981-1988)**. Tese (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2010, p. 135. Disponível em: «[HTTPS://WWW.ABPHE.ORG.BR/UPLOADS/BANCO%20DE%20TESSES/MOLL-REAGANATION.PDF](https://www.abphe.org.br/uploads/banco%20de%20teses/moll-reaganation.pdf)». Acesso em: 26/09/2023.

pensamento conservador que já vinha sendo disseminado nas décadas anteriores, do combate aos movimentos progressistas e do anticomunismo, que mesmo não sendo tão forte quanto nos anos 1950, ainda estava presente no imaginário do país pois o mundo ainda estava vivendo o período da Guerra Fria (1947-1991). O contexto de crise política e econômica dos Estados Unidos, possibilitou o surgimento de um discurso apocalíptico como a única maneira de salvação para tirar o país de crise¹⁴⁸.

Reagan acreditava e propagava que os progressistas eram promíscuos. Por consequência, ocorreu a diminuição de famílias constituídas por casais heterossexuais e aumentou o crescimento de famílias formadas apenas por mães solteiras ou de jovens grávidas no país¹⁴⁹. O ex-presidente participava constantemente de eventos organizados por instituições religiosas. Nesses encontros, como a Convenção da Associação Nacional de Evangélicos, na qual participou em março de 1983, era visto discutindo contra o direito das mulheres de abortar e culpabilizando a liberação sexual da década dos anos 1960, vista por ele de forma negativa, as políticas sociais e o até os governos anteriores do país que subsidiaram as clínicas de aborto¹⁵⁰.

O conservadorismo defendia uma mudança no ensino escolar do país. Na visão deles, era necessário introduzir conhecimentos religiosos no cronograma dos colégios e que deveria haver um horário para a prática de oração. Outra bandeira educacional defendida pela ala conservadora defendia era a educação sexual nas escolas. Para eles, era necessário que houvesse uma pauta para se discutir a abstinência sexual até o casamento¹⁵¹. A educação sexual defendida por eles, era uma resposta aos movimentos da contracultura (direitos civis, gays, lésbicas, feministas). Enquanto os movimentos pregavam uma maior liberdade sexual, os conservadores reforçavam esteriótipos moralistas de que as mulheres possuíam uma vocação maternal e o homem era um predador sexual nato¹⁵².

É possível observar que muitas dessas pautas conservadoras eram voltadas para o controle do corpo feminino, pois as mulheres tinham conseguido certa independência financeira e algum controle sobre os seus corpos e suas vidas. Para a jornalista Susan Faludi (2001. p. 97-98.), a mídia aderiu a esse *backslash*¹⁵³ as conquistas femininas antes do cinema. A grande

¹⁴⁸ SILVA, op. cit., p. 55.

¹⁴⁹ NETO, op. cit., p. 137.

¹⁵⁰ Ibid., p. 138.

¹⁵¹ SILVA, op. cit., p. 64.

¹⁵² Ibid. p. 66.

¹⁵³ Pode ser traduzido como um contra-ataque, uma resposta.

imprensa muitas vezes se alinhava aos pensamentos tradicionais por meios de discursos de cunho moralista em suas notícias e reportagens¹⁵⁴.

Após a indústria cinematográfica hollywoodiana absorver os elementos mostrados na mídia¹⁵⁵ nos anos 1980, surgiu uma onda de filmes de diferentes gêneros cinematográficos nessa linha mais tradicional e conservadora¹⁵⁶. Dessa forma, algumas obras procuravam reafirmar o discurso conservador, moral e religioso. Tentando definir papéis de gênero por meios de suas narrativas, ao mostrar homens como maridos responsáveis e respeitáveis e mulheres como esposas e mães, tornando as famílias “perfeitas” dos filmes, com seus valores morais e religioso, em exemplos a seres seguidos¹⁵⁷.

Com o cinema de horror não foi diferente. Temos exemplares de franquias grandes e conhecidas como *Sexta-Feira 13*. Nos diversos segmentos desses filmes temos um assassino em série, chamado Jason Voorhees, que mata suas vítimas em decorrência do seu comportamento sexual e com requintes de crueldade voltadas as personagens femininas. Na série de filmes *Poltergeist*, acompanhamos uma família composta por um pai, uma mãe e seus três filhos. Conseguimos notar elementos de descrença religiosa, um contexto familiar contracultural com pais mais permissivos e que, como consequência, a família acaba sendo punida por uma infestação de fantasmas em sua casa¹⁵⁸.

Discutindo a trilogia *Slumber Party Massacre* (1982-1990): Papeis de gênero e a representação feminina nos filmes *slashers* no cinema oitocentista estadunidense

Na década de 1980, as obras do gênero de horror começaram a atrair mais público para as salas, arrecadou mais dinheiro com as suas bilheterias e passou a ocupar um espaço importante na indústria cinematográfica do país¹⁵⁹. Houve uma mudança nas narrativas desses filmes, trazendo sua proposta central para lugares mais conhecidos por quem os assistia, como

¹⁵⁴ FALUDI, Susan. As “tendências” do antifeminismo: A mídia e o backlash. In: **Backlash: O Contra-ataque na guerra não declarada contra as mulheres**. Rio de Janeiro: Rocco, 2001. p. 97-98.

¹⁵⁵ FALUDI, Susan. Visões fatais e fetais: O backlash no cinema. In: **Backlash: O Contra-ataque na guerra não declarada contra as mulheres**. Rio de Janeiro: Rocco, 2001. p. 127.

¹⁵⁶ SILVA, op. cit., p. 20.

¹⁵⁷ JORDAN, Chris. Defining Reagan-Era Hollywood. In: **Movies and the Reagan presidency: success and ethics**. Westport: Praeger Publisher, 2003 p. 15-16.

¹⁵⁸ SILVA, op. cit., p. 66.

¹⁵⁹ SILVA, Rodrigo Candido da. A Década do Pesadelo: Hollywood e o Cinema de Horror nos anos 1980. In: **O Pesadelo Americano: cinema de horror e o conservadorismo estadunidense na Era Reagan (1981-1989)**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2021, p. 116. Disponível em: <[HTTPS://REPOSITORIO.UFSC.BR/HANDLE/123456789/227034](https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/227034)>. Acesso em: 24/09/2023.

o âmbito familiar. Durante década de 1950, a sociedade dos Estados Unidos vivia a histeria anticomunista e temia a bomba atômica. Nesse momento, o terror flertava bastante com a ficção científica. Logo, o cinema estadunidense produziu diversos filmes com temáticas alienígenas como forma de representação de uma ameaça comunista aos valores do país¹⁶⁰. As obras pós-1960, mostravam um medo mais pessoal que estava cada vez mais perto, já estava dentro das casas apenas esperando o momento certo para se manifestar. Como por exemplo, *O Exorcista* (1973), do diretor William Friedkin, que utiliza a possessão demoníaca de uma garota de pré-adolescente chamada Regan como alegoria dos conflitos entre gerações¹⁶¹.

Não apenas as questões trazidas pelos filmes foram as responsáveis por essa aproximação, mas também os locais onde suas histórias aconteciam. *Halloween* (1978) de John Carpenter tem como ambientação a cidade fictícia de Haddonfield – Illinois, um subúrbio pacato norte-americano. *Sexta-feira 13* (1980), de Sean S. Cunningham se passava em um acampamento de férias de verão. São lugares muito presentes no imaginário do país, mesmo que os cenários (casas, cidades, acampamentos, escolas, universidades) fossem criados apenas para os filmes serem rodados, eles despertavam no(a) espectador(a) uma identificação e um sentimento de pertencimento, pois esses cenários os(as) faziam lembrar dos locais que eles (elas) frequentavam diariamente¹⁶².

O cinema é uma expressão cultural e uma forma de representação. Dessa maneira, é uma fonte significativa que permite o(a) historiador(a) pensar sobre a época no qual as obras foram produzidas.¹⁶³ Assim, escolhi como fontes históricas três filmes pertencentes ao subgênero do horror conhecido como *slasher*¹⁶⁴, pois como já foi mencionado, estudo como as personagens femininas são representadas nessas obras e esse subgênero estabelece diálogos diretos com as

¹⁶⁰ SILVA, op. cit., p. 39.

¹⁶¹ SANTOS, Jaime César Pacheco Alves dos; CARVALHO, Maíra. Os filmes de terror como alegoria para os horrores sociais. In: **Universitas: Arquitetura e Comunicação Social**, v. 7, n. 1 (2010), p. 128. Disponível em: <<https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/arqcom/issue/view/116/showToc>>. Acesso em: 01/10/2023.

¹⁶² LAROCCA, Gabriela Müller. A representação feminina no cinema: gênero e audiovisual. In: **O corpo feminino no cinema de horror: gênero e sexualidade nos filmes *Carrie*, *Halloween* e *Sexta-feira 13* (1970-1980)**. Tese (Mestrado em História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016, p. 52-53. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/41967>>. Acesso em: 28/09/2023.

¹⁶³ BARROS, José D' Assunção. Cinema e História – as funções do Cinema como agente, fonte e representação da História. In: **Ler História**. Vol. 52, 2007, p. 128. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/lerhistoria/2547>>. Acesso em: 15/09/2023.

¹⁶⁴ Significa, em português, cortar ou faltar.

questões de gênero, de sexualidade e da puberdade. Manifestando uma violência mais brutal voltada para as personagens do sexo feminino¹⁶⁵.

Ao se constituir um gênero ou subgênero cinematográfico, há um conjunto de elementos que permitem o(a) espectador(a) identificar em qual categoria certo filme se encaixa, e com o slasher não é diferente. As principais características são: câmera subjetiva¹⁶⁶, há um assassino (que quase sempre usa uma máscara para esconder a sua identidade) que sofreu algum trauma no passado e volta para se vingar, a história se passa em um local ermo ou distante, uso de datas comemorativas (Dia dos namorados, Festas Natalinas, Ano Novo, Dia das Bruxas, dentre outras datas), utilização de armas brancas e fálidas (facas, perfurador de gelo, furadeiras, etc), eterno retorno do assassino (muitos desses filmes viraram franquias), além dele serem praticamente super-humanos, efeitos práticos realistas, ajudando a tornar a violência das mortes muito mais gráficas¹⁶⁷. Normalmente, há personagens jovens (adolescente ou jovens adultos) que formam casais e passam parte do filme tentando encontrar um local longe dos adultos para praticar atos sexuais e são mortos ainda durante o ato ou logo após, como se estivessem sido punidos por suas transgressões¹⁶⁸.

Ainda há um outro elemento importante do subgênero que, propositalmente, deixei para comentar por último, a figura da final girl (também chamada de garota final). Uma pesquisadora norte-americana que se debruçou bastante sobre o slasher e suas personagens femininas foi a crítica de cinema Carol J. Clover em seu livro *Men, women and chainsaws – Gender in the modern horror film*, publicado em 1992 e ainda sem tradução no Brasil. Clover define a garota final como aquela que, ao contrário do seu grupo de amigos, sobrevive ao embate com o assassino. Clover não apenas cunhou o termo final girl, como também explicitou aspectos que a caracterizava, como: virginal, maternal, estudiosa. Ao contrário das suas amigas, não é mostrada usando drogas ou ingerindo bebidas alcoólicas, também não pratica atos sexuais¹⁶⁹. De acordo com Clover (1993, p. 35-36), ela não é punida com a morte, como as outras

¹⁶⁵ LARocca, Gabriela Müller. *My god, she's a boy!* Puberdade, sexualidade e gênero no audiovisual de horror: uma análise do filme *Sleepaway Camp* (1983). In: **Revista Todas as musas**. Vol. 09 - N. 02 (Jan – Jun 2018), p. 31. Disponível em: «https://todasasmusas.com.br/09_02.html». Acesso em: 17/09/2023.

¹⁶⁶ Em inglês chamada de P.O.V. (Point of view).

¹⁶⁷ MIRANDA, Marcelo. Prefácio. In: **Slashers: Onze filmes essenciais da coleção**. São Paulo: Versátil, 2022, p. 9-10.

¹⁶⁸ SILVA, op. cit. p. 130.

¹⁶⁹ Para este artigo, estou utilizando o conceito clássico da *final girl* muito presente nos filmes do final da década de 1970 e ao longo da década de 1980. Ao longo dos anos, o tropo da *final girl* foi mudando e hoje, na maioria das vezes, ela não é representada mais da mesma maneira. Para mais informações sobre as novas representações sobre a garota final. Cf. HAFDAHL, Meg; FLORENCE, Kelly. The final girl. In: **The science of women: The special effects, stunts, and the true stories behind your favorite fright films**. New York: Skyhorse publications, 2020.

personagens, por não apresentar um comportamento transgressor¹⁷⁰. Após esses comentários acerca do subgênero, passemos para os filmes.

O primeiro filme escolhido foi *The Slumber Party Massacre* (1982), conhecido no Brasil como *O massacre*, dirigido por Amy Holden Jones, roteirizado por Rita Mae Brown e produzido por Roger Corman. A obra conta a história de Trish Devereaux (Michelle Michaels) e suas amigas. Elas resolvem fazer uma festa do pijama, mas não fazem ideia de que Russ Thorn (Michael Villella), o assassino da furadeira, estava a espreita.

The Slumber Party Massacre foi lançado no auge da Era de Ouro dos *slasher*¹⁷¹. As feministas já estavam criticando o subgênero por causa da violência gratuita e da objetificação das personagens femininas¹⁷². A roteirista do filme, Rita Mae Brown é uma mulher lésbica, escritora e que foi bastante ativa no movimento feminista na década de 1970/1980, escreveu o roteiro da obra com o propósito de fazer uma crítica no formato de sátira ao subgênero. Dessa maneira, o filme subverte alguns dos tropos e clichês que já estavam estabelecidos no *slasher* trazendo uma liderança feminina em um subgênero que era conhecido, de maneira pejorativa, como “mostre os seios e morra”^{173,174}.

Normalmente, os personagens masculinos com mais destaque nos *slasher* são os assassinos e os que chamamos de “homens salvadores”. Aqueles que são feridos em algum momento e depois voltam apenas para salvar a garota final depois dela ter tido um grande embate com o assassino, como o Dr. Sam Loomis em *Halloween* (1978) que aparece no momento certo para salvar Laurie Strode. Aqui, temos da personagem da treinadora de basquete, uma personagem feminina como a salvadora. Há uma cena na qual ela vai até a casa de Trish para ver o que está acontecendo com as meninas que tinham ligado para ela.

Não pude deixar de notar que as mulheres ocupam cargos que, na maioria dos filmes da época, eram tidos como “masculinos”. Como a já mencionada treinadora de basquete, há uma faz-tudo que está fazendo alguns consertos em uma casa e uma técnica de telefone que aparece em uma cena do filme subindo em uma escada e ajeitando a linha telefônica do colégio. O time

¹⁷⁰ CLOVER, Carol. Her body, himself. In: **Men, Women and Chain Saws: Gender in the Modern Horror Film**. EUA: Princeton University Press, 1993, p. 35-36.

¹⁷¹ Para alguns pesquisadores do cinema de horror, a Era de ouro dos filmes *slasher* durou de 1978 até 1984. Cf. KERSWELL, Justin A., **The teenage slasher movie book**. Mount Joy: CompanionHouse, 2018.

¹⁷² KERSWELL, op. cit., p. 128.

¹⁷³ Tradução nossa da expressão “*show your tits and die!*”.

¹⁷⁴ BROYLES, Lindsay. **Female authorship in the *Slumber Party Massacre* Trilogy**. Oklahoma, 2019, p. 16. Disponível em: «<https://shareok.org/handle/11244/321542>». Acesso em: 07/09/2023.

de basquete mostrado no filme é composto por mulheres e os garotos que ficam nas arquibancadas torcendo por elas.

O que mais me chama a atenção é o final do filme e o confronto entre as garotas e Russ Thorne. No slasher, a arma do assassino é considerada parte do seu corpo, como se fosse uma continuação do mesmo¹⁷⁵. Aqui, Thorn utiliza uma furadeira e sempre a segura para baixo, em direção a sua pélvis, como se fosse seu órgão sexual. Uma das personagens, Valerie, parte a furadeira do assassino no meio com um facão. Nesse ato, ela tira o poder do assassino, que não consegue reagir, simulando uma castração simbólica. Também acho interessante mencionar que não há apenas uma garota final, mas diversas personagens sobrevivem.

Slumber party massacre II ou *O massacre II* (1987) é dirigido e roteirizado por Deborah Brock, produzido por ela e por Roger Corman. No filme, Coutney Bates (Crystal Bernard), uma das sobreviventes do primeiro filme e suas amigas vão para a casa dos pais de uma das garotas do grupo, pois ela está vazia e assim podem fazer uma festa do pijama. Contudo, o assassino da furadeira ataca novamente.

O filme surfou na onda de *A hora do pesadelo* (1984) e apresentou elementos mais oníricos, pois o assassino se manifesta nos sonhos da protagonista Courtney Bates, que possui alguns traumas devido ao encontro com Russ Thorne no primeiro filme. Muitas vezes não sabemos se o que está acontecendo em tela é apenas imaginação da personagem principal ou se é real.

Há uma diferença entre os assassinos desse e do primeiro filme. Russ Thorn, era um homem mais velho. Aqui, o assassino é roqueiro rockabilly que tem uma furadeira em sua guitarra, mais jovem e um homem muito bonito. Para Broyles (2021, p. 34)¹⁷⁶, o assassino é uma representação da sexualidade de Courtney, ela o teme e o deseja ao mesmo tempo. Curioso notarmos que ele aparece para matar toda vez que ela está para ter alguma interação de cunho sexual com Matt (Patrick Lowe), como se fosse uma forma de punição por ela querer manifestar os seus desejos sexuais.

O terceiro e último filme analisado é *Slumber party massacre III* ou *O massacre III* (1990). Sally Mattison foi a responsável por dirigir o filme e Catherine Cyran pelo roteiro. Assim como os outros dois, também foi produzido por Roger Corman. Os pais de Jackie Cassidy Keely Christian) planejam se mudar com a filha para outro estado. Como uma

¹⁷⁵ LAROCCA, op. cit., p. 10-11.

¹⁷⁶ BROYLES, op. cit., p. 34.

despedida, ela organiza uma festa do pijama com suas amigas, mas acabam sendo perseguidas e pelo assassino da furadeira.

Como já defendido anteriormente neste artigo, o subgênero do *slasher* foca na repressão da sexualidade e na punição das personagens femininas. Há uma cena que me chamou bastante atenção devido ao seu simbolismo. Ken e Juliette (Lulu Wilson) vão para o quarto, porém ele não consegue manter a ereção. Juliette diz que não há problemas, pois há outras maneiras de se fazer sexo. Quando eles terminam, ela diz que vai tomar um banho e o dispensa, falando para ele esperá-la embaixo com os demais. Ao entrar no banheiro, ela encontra um vibrador elétrico e liga-o na tomada, demonstrando vontade de usá-lo. Kelly vai para a banheira, que já está cheia nesse momento, e vemos alguém jogar o vibrador na água e matá-la eletrocutada. Essa cena me chamou a atenção, pois Kelly pratica um “sexo não convencional” com Ken, que, não necessita da penetração, e é assassinada com um objeto que foi construído para proporcionar prazer a mulher¹⁷⁷.

Dentre os filmes da trilogia, esse é o que mais segue a estrutura de um *slasher* clássico, deixando de lado elementos encontrados nos outros dois filmes como mulheres no papel de liderança, discussão da sexualidade feminina, dentre outros. Ao contrário dos outros, temos um assassino com um trauma devido a um segredo do passado. Ao longo da obra, nos é revelado que Ken Whitehouse (Brittain Frye) foi abusado por seu tio quando criança. O gatilho para ele sair matando seus amigos é a investida sexual de uma das garotas. Vale ressaltar que essa é uma representação bastante problemática de alguém que sofreu um trauma como esse na infância.

Em seu texto *Prazer visual e cinema narrativo*, a crítica de cinema Laura Murvey comenta sobre o olhar masculino da câmera (teoria do *male gaze*) e como o cinema hollywoodiano objetifica as mulheres, as transformando em espetáculo para serem admiradas pelos homens.¹⁷⁸ Como já expliquei anteriormente, a câmera subjetiva é bastante usada no *slasher*. Temos as cenas clássicas das aberturas de *Halloween* (1978) e de *Sexta-feira 13* (1980) que utilizam esse tipo de câmera para nos mostrar a visão do assassino observando suas futuras vítimas. Nos filmes analisados por mim, não é diferente. Em toda a trilogia, ao planejar a festa do pijama, é deixado claro pelas garotas que proibida a entrada dos amigos e namorados, mas os garotos dão um jeito de entrar na casa. Contudo, antes de se juntarem a festa, eles as observam da janela enquanto elas estão dançando. No segundo filme, há um vizinho, um

¹⁷⁷ Ibid., p.43.

¹⁷⁸ MULVEY, Laura. Prazer visual e cinema narrativo. In: XAVIER, Ismael (org.) **A experiência do cinema (antologia)**. Rio de Janeiro/SãoPaulo: Paz&Terra, 2018, p. 361.

homem mais velho, que as observa pela janela por um telescópio. Ou seja, todos os homens são mostrados como possíveis ameaças, independente da sua idade.

Interessante destacar que os três filmes têm mulheres a frente das câmeras e dos roteiros, um dos motivos por eu os ter escolhido. Contudo, ao analisar os filmes, fiquei me questionando: é o suficiente para quebrar o *status quo* de *Hollywood*? Faz alguma diferença na representação das personagens femininas em tela? De acordo com Teresa de Lauretis, o cinema é uma tecnologia de gênero que perpetua os comportamentos sexistas e machistas presentes na nossa sociedade por meio da sua narrativa e seus signos¹⁷⁹. Enfatizei que o produtor da trilogia era o Roger Corman, pois ele é conhecido por exigir que seus filmes tenham cenas com mulheres nuas e aqui não é diferente, há a hipersexualização e objetificação do corpo feminino tanto quanto nos outros *slasher*. Logo, acredito que a resposta é ambígua pois os filmes trazem alguns elementos válidos para análise histórica e cinematográfica, mas ao mesmo tempo seguem muitos dos elementos dos filmes do subgênero da época.

Considerações finais

A trilogia *Slumber Party Massacre* traz alguns componentes importantes em sua narrativa cinematográfica para discutirmos os papéis de gênero e também sobre a sexualidade feminina. Podemos notar que esses eram assuntos que estavam sendo bastante abordados durante a década de 1980, sendo um dos focos dos debates entre a ala conservadora e dos movimentos feministas. Portanto, partilho da visão de Larocca (2018, p.31), e acredito que os monstros (sejam eles humanos ou seres sobrenaturais) do cinema de horror conseguem nos trazer representações do mundo que nos cerca¹⁸⁰.

Contudo, os filmes da trilogia não subvertem totalmente os tropos e clichês presentes no subgênero. Não podemos esquecer que as diretoras e roteiristas estão inseridas em uma sociedade machista e sexista e, como foi demonstrado, isso é repercutido também nos filmes, independente do seu gênero e de quem está por trás das câmeras. Além do mais, elas trabalhavam dentro do sistema de *Hollywood*, onde temos, em sua grande maioria, homens no poder. Portanto, devemos considerar também a intervenção direta do produtor Roger Corman

¹⁷⁹ LAURETIS, Teresa de. A tecnologia de gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.) **Pensamentos feministas: Conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

¹⁸⁰ LAROCCA, op. cit., p. 31.

e de outras figuras que ocupavam lugares de poder dentro dos estúdios que distribuíram e produziram os filmes que compõe a trilogia.

Referências bibliográficas

BARROS, José D' Assunção. Cinema e História – as funções do Cinema como agente, fonte e representação da História. In: **Ler História**. Vol. 52, 2007, pp. 127-159. Disponível em: «<https://journals.openedition.org/lerhistoria/2547>». Acesso em: 15/09/2023.

BURKE, Peter. Apresentação. In: **A escola dos Annales (1929-1989)** – A revolução francesa da historiografia. São Paulo: Editora da Unesp, 2010.

BROYLES, Lindsay. **Female authorship in the *Slumber Party Massacre Trilogy***. Oklahoma, 2019. Disponível em: «<https://shareok.org/handle/11244/321542>». Acesso em: 07/09/2023.

CLOVER, Carol. Her body, himself. In: **Men, Women and Chain Saws: Gender in the Modern Horror Film**. EUA: Princeton University Press, 1993.

CARROLL, Noël. Por que o horror?. In: **A filosofia do horror ou paradoxos do coração**. Campinas: Papirus, 1999.

FALUDI, Susan. As “tendências” do antifeminismo: A mídia e o backlash. In: **Backlash: O Contra-ataque na guerra não declarada contra as mulheres**. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

_____ Visões fatais e fetais: O backlash no cinema. In: **Backlash: O Contra-ataque na guerra não declarada contra as mulheres**. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

HAFDAHL, Meg; FLORENCE, Kelly. The final girl. In: **The science of women – The especial effects, stunts, and the true stories behind your favorite fright films**. New York: Skyhorse publications, 2020.

JORDAN, Chris. Defining Reagan-Era Hollywood. In: **Movies and the Reagan presidency: success and ethics**. Westport: Praeger Publisher, 2003.

LAROCCA, Gabriela Müller. Introdução – A bruxa da floresta...e dos filmes: a mulher e o mal no cinema de horror. In: **Do *Malleus Maleficarum* ao cinema de horror: a tradição do mal feminino e da mulher-bruxa em filmes da década de 1960**. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Paraná, 2021, pp. 21-43. Disponível

em:«[HTTPS://ACERVODIGITAL.UFPR.BR/HANDLE/1884/72570](https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/72570)». Acesso em: 20/09/2023.

_____ A representação feminina no cinema: gênero e audiovisual. In: **O corpo feminino no cinema de horror: gênero e sexualidade nos filmes *Carrie*, *Halloween* e *Sexta-feira 13* (1970-1980)**. Tese (Mestrado em História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016, pp. 27-75. Disponível em:«<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/41967>». Acesso em: 28/09/2023.

_____ O corpo feminino no cinema de horror: representações de gênero e sexualidades nos filmes *Carrie*, *Halloween* e *Sexta-Feira 13* (1970 – 1980). In: **Anais do XV Encontro Estadual de História “1964-2014: Memórias, Testemunhos e Estado”**. UFSC, Florianópolis, pp. 1-15. Disponível em «[HTTP://WWW.ENCONTRO2014.SC.ANPUH.ORG/SITE/ANAISCOMPLEMENTARES#G](http://www.encontro2014.sc.anpuh.org/site/anaiscomplementares#g)». Acesso em: 29/09/2023.

_____ *My god, she's a boy!* Puberdade, sexualidade e gênero no audiovisual de horror: uma análise do filme *Sleepaway Camp* (1983). In: **Revista Todas as musas**. Vol. 09 - N. 02 (Jan – Jun 2018), p. 30-40. Disponível em:«[HTTPS://TODASASMUSAS.COM.BR/09_02.HTML](https://todasasmusas.com.br/09_02.html)». Acesso em: 17/09/2023.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia de gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.) **Pensamentos feministas: Conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

MIRANDA, Marcelo. Prefácio. In: ***Slashers*: Onze filmes essenciais da coleção**. São Paulo: Versátil, 2022.

MULVEY, Laura. Prazer visual e cinema narrativo. In: XAVIER, Ismael (org.) **A experiência do cinema (antologia)**. Rio de Janeiro/SãoPaulo: Paz&Terra, 2018.

NETO, Roberto M. Reaganation. In: **Reaganation: a nação e o nacionalismo (neo)conservador nos Estados Unidos (1981-1988)**. Tese (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2010, pp. 129-162. Disponível em: «[HTTPS://WWW.ABPHE.ORG.BR/UPLOADS/BANCO%20DE%20TESES/MOLL-REAGANATION.PDF](https://www.abphe.org.br/uploads/banco%20de%20teses/moll-reaganation.pdf)». Acesso em: 26/09/2023.

PEREIRA, Luis Fernando Lopes. Ambiguidades perdidas no espaço: gênero e contracultura na ficção científica do final dos anos sessenta. In: ADELMAN, Miriam. *et al.* (Orgs). **Mulheres, Homens, Olhares e Cenas**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SANTOS, Jaime César Pacheco Alves dos; CARVALHO, Maíra. Os filmes de terror como alegoria para os horrores sociais. In: **Universitas: Arquitetura e Comunicação Social**, v. 7, n. 1 (2010), pp. 113-134. Disponível em: «[HTTPS://WWW.PUBLICACOESACADEMICAS.UNICEUB.BR/ARQCOM/ISSUE/VIEW/116/SHOWTOC](https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/arqcom/issue/vieW/116/showtoc)». Acesso em: 01/10/2023.

SILVA, Rodrigo Candido da. Tradição, política e cinema: o conservadorismo estadunidense do pós-guerra à Era Reagan. In: **O Pesadelo Americano: cinema de horror e o conservadorismo estadunidense na Era Reagan (1981-1989)**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2021, pp. 20-63. Disponível em: «[HTTPS://REPOSITORIO.UFSC.BR/HANDLE/123456789/227034](https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/227034)». Acesso em: 24/09/2023.

_____ A Década do Pesadelo: Hollywood e o Cinema de Horror nos anos 1980. In: **O Pesadelo Americano: cinema de horror e o conservadorismo estadunidense na Era Reagan (1981-1989)**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2021, pp. 116-147. Disponível em: «[HTTPS://REPOSITORIO.UFSC.BR/HANDLE/123456789/227034](https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/227034)». Acesso em: 24/09/2023.

Guerra fria e história no cinema: Uma análise comparativa entre os filmes A questão russa (1947), de Mikhail Romm, e Invasion U.S.A. (1952), de Alfred E. Green

Yuri Alexandre Duarte de Macêdo¹⁸¹

Cristiano Cezar Gomes da Silva¹⁸²

RESUMO: Na interface entre História Cultural e Cinema, este trabalho analisa comparativamente o filme soviético *A questão russa* (1947), dirigido por Mikhail Romm, e o filme estadunidense *Invasion U.S.A.* (1952), dirigido por Alfred E. Green. Através dessas obras, o estudo possibilita entender como os dois blocos antagônicos utilizavam o cinema como representação de seus imaginários durante a Guerra Fria, especificamente no final da década de 1940 e o início da década de 1950. Para tanto, foram mobilizados autores como Ballerini (2020), Barros (2000), Burke (2005), Lanari (2019) e Pesavento (2005).

Palavras-chave: História. Cinema. Guerra Fria.

Através da produção cultural podemos compreender aspectos importantes de um povo, país ou comunidade, fontes como o teatro, a fotografia e a música encontram-se em constante diálogo nas produções cinematográficas, fazendo com que nós construirmos uma rede de perspectivas e análises distintas sobre o tempo histórico, seu local de produção e suas multifacetadas políticas inseridas nos filmes.

Este trabalho analisará de forma comparada as produções de cinema dos Estados Unidos da América (EUA) e da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URRS) no século XX utilizando como recorte temporal as décadas de 1940 e 1950, utilizando ainda o recorte de gênero cinematográfico do drama. Para uma melhor articulação teórica metodológica, através destes recortes e da análise pelo prisma da história cultural, será buscado analisar a história destes dois países.

O presente trabalho tem como justificativa de produção o desejo de contribuição para com o estudo do cinema como fonte histórica acerca da guerra fria, visto que após pesquisas é

¹⁸¹ Graduando no 8º período do curso de História, da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), *campus* III, Palmeira dos Índios. Membro do Núcleo de Estudos em História Cultural (NEHCult/UNEAL/CNPq).

¹⁸² Doutor em Letras pela UFPB. Mestre em História pela UFPE. Líder do Núcleo de Estudos em História Cultural (NEHCult/UNEAL/CNPq). Professor Titular da UNEAL e Professor Permanente no Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Cultura, da UNEAL.

ainda é necessária uma análise mais ampla do cinema como objeto de estudo. Outras áreas já possuem um amplo leque de estudiosos dedicados a tais temáticas como; artes visuais, literatura. O cinema, como meio recente de comunicação em comparação com estas outras áreas de análise historiográfica, pode contribuir grandemente com o estudo sociopolítico de diferentes culturas e comunidades.

Também a alta acessibilidade que os meios digitais possibilitaram às pessoas de consumir diferentes escolas de cinema pelo mundo, demonstrou-se necessário este estudo e, ao mesmo tempo, a compreensão de aspectos que possam passar despercebidos ao grande público espectador do cinema como meio de disseminação de ideias e de construção de imaginário.

No que tange aos objetivos de modo geral, busca-se apresentar o contexto geral do período denominado Guerra Fria e demonstrar aspectos socioculturais dos países Estados Unidos da América, e da então União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), fazendo uso de campos da teoria da história como: História cultural e História comparada, para entender de forma mais abrangente diversos aspectos de ambos os países.

As fontes principais de análise do tema aqui já exposto serão as fontes fílmicas produzidas por ambos os países, no contexto da Guerra Fria tendo como recorte de temporal das décadas de 1940 e 1950. Para possibilitar uma melhor análise contextual, serão analisados os filmes *A questão Russa*, lançado em 1947, de produção soviética e dirigido por Mikhail Row; e o segundo filme, de produção estadunidense, será *Invasion U.S.A.*, de direção de Alfred E Green, lançado no ano de 1952.

A metodologia deste trabalho foi a análise cinematográfica comparativa, a partir de cenas selecionadas que representam a perspectiva de cada um dos países durante a Guerra Fria. A pesquisa se encontra ancorada consonante as metodologias da história cultural e da história comparada, tendo como principais autores José D'Assunção Barros e Sandra Jatahy Pesavento, ambos possuindo amplo conhecimento teórico e metodológico. Assim, será mais explorado nas áreas de comparação e de cinema, enquanto Pesavento na questão metodológica e teórica da história cultural. Barros apresenta um traçado também interessante em que a história comparada pode dialogar com campos diversos como a história cultural.

A temática de cinema e história possui alguns trabalhos historiográficos voltados ao campo da Guerra Fria. Todavia, não apresentam uma análise comparativa como o presente trabalho busca evidenciar. A dissertação de mestrado defendida por Karla Carbonera intitulada *O cinema estadunidense no contexto da guerra fria: a influência do anticomunismo no surgimento da Nova Hollywood (1946-1967)* apresenta aspectos que são importantes e que estarão contidos no presente trabalho, como: propagação de ideologias, imaginário, localização

dos indivíduos envolvidos no cinema e propaganda, bem como o papel do cinema nas sociedades:

A grande quantidade de pessoas alcançadas potencializa a proliferação de mensagens e de ideias acerca daquilo que se deseja transmitir. Esses filmes podem então produzir sentimentos, reforçar estereótipos, naturalizar conceitos ou pré-conceitos. Eles atuam como produtores de sentidos que, via de regra, estão atrelados a uma prática social. Dessa forma, torna-se uma ferramenta útil, nas mãos dos donos dos meios de produção cultural, para padronizar representações sociais e influenciar uma grande quantidade de pessoas. (CARBONERA, 2020, p. 36).

Carbonera apresenta em sua concepção de mensagem e discurso que irá permear a Guerra Fria, servirá como um disseminador de mensagens muito interessante para o governo estadunidense e irá legitimar grandemente seu discurso de “senhores do mundo” frente ao seu povo e seu público interno consumidor de cinema. A produção cinematográfica produzida pelos grandes estúdios de Hollywood deveria mudar daquele estilo desenvolvido para a propaganda da segunda guerra mundial, em que até mesmo houve a presença de filmes que apresentavam os soviéticos como bons companheiros devido ao contexto de aliança momentânea entre EUA e URSS. Agora os filmes deveriam demonstrar um clima de intensa tensão entre as duas nações agora antagônicas tanto em suas matrizes econômicas quanto de costumes e valores sociais.

Carbonera aborda os anos entre 1947 e 1952, quando o Senador McCarthy utilizou-se do medo de forma muito hábil para conseguir influência e capital político para ele mesmo e seus aliados dentro do governo americano. Tal doutrina de perseguição ficou conhecida como “marcatismo”. Tal movimento de perseguição de não era algo novo, visto que nas décadas de 1920 e 1930 já havia órgãos como o FBI realizando incursões e interrogatórios de pessoas ligadas aos mais diversos meios de comunicação além do cinema, McCarthy utiliza destes meios para perseguir profissionais de diversas alas do cinema e sua produção, mesmo aqueles que tiveram nenhuma ou pouca relação com movimentos de fato comunistas. Ainda alguns interrogatórios foram televisionados e expostos para a população estadunidense como forma de propaganda e conscientização sobre a ameaça comunista.

A busca por comunistas em Hollywood foi uma das maneiras que o governo estadunidense encontrou para controlar a produção cinematográfica e a opinião pública no país. Durante a Segunda Guerra Mundial, aquela indústria e o governo estabeleceram uma espécie de acordo de colaboração. A parceria ajudou o governo a angariar grande apoio popular em relação à Segunda Guerra. Com a experiência do passado, o governo sabia que controlar o cinema era uma forma de assegurar a eficácia de suas estratégias de dominação do discurso. (CARBONERA, 2020, p.52).

Neste processo de revisão de literatura, o presente artigo ainda utilizou o historiador Erick Hobsbawm tendo o seu livro *Era dos Extremos* (1991) como referência para parâmetros políticos e sociais do período. A obra apresenta aspectos importantes do recorte temporal que é trabalhado no presente texto, que é a doutrina Truman de 1947 que nada mais é que as primeiras tensões entre Estados Unidos e União Soviética no período pós-segunda guerra mundial.

Esse foi o período em que o medo americano de uma desintegração social ou revolução social nas partes não soviéticas da Eurásia não era de todo fantástico — afinal, em 1949 os comunistas assumiram o poder na China. Por outro lado, os EUA com quem a URSS se defrontava tinham o monopólio das armas nucleares e multiplicavam declarações de anticomunismo militantes e agressivas, enquanto surgiam as primeiras fendas na solidez do bloco soviético com a saída da Iugoslávia de Tito (1948). (HOBSBAWM p.180-181).

Neste recorte temporal da segunda metade da década de 1940, o medo de um grande conflito nuclear era real entre as duas potências potencializado pela propaganda anti-comunista estadunidense que era vinculada em jornais, rádios, tabloides, dentro outros meios de disseminação cultural inclusive no cinema. O filme *A questão russa*, de origem soviética, satiriza essa propaganda onde o personagem principal Smith, que trabalha em um jornal estadunidense, vê de perto que seus superiores estão sempre incentivando os jornalistas que trabalham no jornal a aumentar o grau de sensacionalismo frente aos soviéticos tratando os mesmos como autoritários, não humanos, e como se sempre estivessem prestes a fazer algo de mal para com os Estados Unidos e seu “American Way of Live”

Já o filme *Invasion Usa*, de origem estadunidense, também se utiliza de estratégias semelhantes principalmente em seus diálogos entre personagens e em suas cenas, ainda leva o medo do ataque direto da União Soviética em território dos Estados Unidos de forma mais presente, visto que o filme apresenta a chegada de bombardeiros soviéticos nos EUA causando pânico na sociedade local. Ambos os filmes, em suas respectivas nações e zonas de influências, apresentam a capacidade de influenciar na concepção de imaginário do espectador frente a outro regime. Autoras como Pesavento tratam de forma bem abrangente tais aspectos como será apresentado mais a seguir. Já Barros possui contribuições ao cinema como fonte histórica;

O lugar que produz o Cinema é também o lugar que o recebe, de modo que a fonte fílmica pode dar a compreender uma Sociedade simultaneamente a partir do sistema que o produz e do seu universo de recepção. O público consumidor e a crítica inscrevem-se desde já na rede que produz o filme,

conjuntamente com os demais fatores que atuam na sua Produção, e isto porque o público receptor é sempre levado em consideração nos momentos em que o filme é elaborado. As competências e expectativas do consumo, enfim, são nos antecipadas no momento em que é produzida a obra cinematográfica, de modo que analisar um filme é analisar também o público que irá consumi-lo. (BARROS, 2007, p. 9).

Retornando às questões de imaginário, é preciso destacar que o cinema é uma composição plural de diversas artes como; fotografia, música, literatura. Esses diferentes aspectos podem influenciar como o espectador da obra percebe a mensagem proposta pelo filme. Tais percepções influenciadas pelo filme contribuem para a criação do imaginário individual e coletivo. Como Pesavento afirma, a cultura possui uma alta dimensão simbólica e o cinema também é um objeto cultural que possui em diversas de suas obras inúmeras questões simbólicas que podem contribuir para as concepções de um indivíduo ou de um coletivo.

A cultura é ainda uma forma de expressão e tradução da realidade que se faz de forma simbólica, ou seja, admite-se que os sentidos conferidos às palavras, às coisas, às ações e aos atores sociais se apresentem de forma cifrada, portando já um significado e uma apreciação valorativa. (PESAVENTO, 2003, p. 8).

Algo que pode representar a dimensão simbólica e de atores sociais são os próprios minutos iniciais do filme *A questão russa*, onde utilizando a montagem da sequência de imagens e sem nenhuma fala de personagens, o filme apresenta através destes meios de montagem os contrastes entre as classes sociais estadunidenses, em que aparecem imagem de membros da alta sociedade se divertindo em bailes e banquetes, aparecem em seguida a imagem de pessoas pobres revirando lixo e fazendo a analogia com a sequência de imagem de porcos, criando assim a imagem de uma sociedade que valoriza mais a futilidades e os prazeres do que o bem estar do coletivo. Tais imagens podem enquadrar-se nesta questão defendida por Barros de simbolismos e mensagens cifradas.

Eles são fontes para estudar o período em que foram produzidos, permitindo decifrar ideologias e vozes sociais diversas. Mas são também fontes para o estudo dos tipos distintos de representações historiográficas, pois cada qual se refere de uma maneira específica a algum elemento histórico. Por fim, todos estes filmes podem ser utilizados como instrumentos para a mediação na transmissão do conhecimento histórico (através do Ensino, por exemplo), seja para examinar os processos e eventos aos quais eles se referem no plano narrativo, seja para examinar as visões de mundo historicamente localizadas que eles trazem ao nível da produção do sentido. Ou seja, a partir destes filmes é possível estudar tanto História como Historiografia. (BARROS, 2008, p. 27).

Retornando ao outro eixo historiográfico da comparação, eixo que inevitavelmente passa pela analogia em que algumas linhas do texto já foram expressas como algo característico do ser humano, como o próprio Barros expressa em suas obras.

O comparativismo, através da analogia, surge mesmo como necessidade em alguns casos. Paul Veyne (1978: 85) costumava lembrar que por vezes o recurso à analogia é a única maneira disponível para suprir algumas lacunas de documentação. Postular uma analogia entre duas sociedades ou fenômenos que revelam alguns traços comuns ou tendências similares é como levantar uma hipótese de trabalho, que pode ou não ser confirmada, mas que de todo o modo ajuda o historiador a se colocar em movimento diante dos enigmáticos caminhos que lhe oferece esse idioma estrangeiro que é o outro tempo. (BARROS, 2007, 14-15).

Falando em parâmetro historiográfico, o filme coincide bem com os acontecimentos vigentes de sua época de lançamento, onde autores de diversas expressões culturais como; cinema, teatro, e literatura eram censurados e levados ao ostracismo do meio público se tivessem ou apenas parecessem ter alguma simpatia por ideias socialistas, ainda denotasse que isto gerava grande capital político entre candidatos que buscavam votos, exemplo o que já foi citado sobre o Macarthismo em que o senador Mcarthy utilizava-se de tal estratégia para conseguir votos e apoio popular. A personagem Smith então rompe os laços com seus antigos contratadores e procura meios alternativos para lançar seu livro. Ele vai em busca de jornais que são voltados para a esquerda e encontra-se com o dono de um desses jornais, mas percebe que as condições estão precárias para a publicação e ainda receberá pouco pelo livro.

No filma, fica clara a velocidade e a arbitrariedade que os meios de comunicações americanos conseguiam colocar grupos e pessoas na decadência e miséria, tornando qualquer outra forma volta ao trabalho cultural impossível. Já no final do filme, Smith decide sair pelo país em comícios e realizar a leitura em público para as pessoas de seu livro para demonstrar a verdade.

Enfim, o filme *A questão russa* buscou tecer o imaginário dos seus espectadores criando uma visão em que os EUA controlam de forma arbitrária o que deve e o que não deve ser publicado, controlando assim a opinião pública e excluindo qualquer pensamento fora daquele considerado puramente americano. Ainda os envolvidos na produção do filme utilizaram-se de acontecimento contemporâneos verdadeiros que aconteciam no período do filme, como foi o caso da censura e da perseguição realizados pelos tribunais durante o período da doutrina

Truman e do macarthismo que perseguia e arruinava a carreira de pessoas ligadas aos meios culturais que apresentavam qualquer produção considerada de cunho socialista, como foi o caso do personagem Smith no filme.

Já o filme *Invasion U.S.A.*, de 1952, é de produção estadunidense e apresenta também aspectos importantes na concepção de construção de imaginário. Este filme apresenta boa parte de sua narrativa acontecendo dentro de um bar em Nova York, nos EUA, onde um grupo de pessoas estadunidenses inseridas em contexto sociais e econômicos diversos encontra-se e conversa entre si. Cabe destacar que o aparelho de televisão situado no bar também tem papel importante na narrativa, pois dele são transmitidos diversos acontecimentos que ocorrem no país. O filme apresenta os Estados Unidos que vivem com a ameaça de uma guerra contra a URSS, algo que também coincide com o período denominado doutrina Truman que já foi abordado neste artigo.

Neste bar estão figuras diversas e diferentes camadas sociais como; industriais, fazendeiros, políticos eles são indagados pelo repórter Vince Potter se estão dispostos em dedicar todas as suas forças para um possível esforço de guerra contra a URSS. Então, um personagem chamado “Presságio” realiza uma espécie de hipnose e utiliza-se disto para levar os presentes para uma realidade com uma guerra entre EUA e URSS acontecendo, e mostrando a morte de todos e as consequências de seu não apoio aos EUA.

Assim torna os soviéticos estereotipados e sem temor ou apego pela vida humana, ainda o filme utiliza-se de elementos patêmicos para despertar sentimentos e medos nos espectadores. O filme então termina com todos os personagens acordando do efeito de hipnose agora com uma visão diferente sobre um possível conflito com a URSS agora todos demonstram o desejo de apoiar os EUA em um possível conflito.

Após apresentação de ambas as obras cinematográficas, aqui faremos mais algumas considerações teóricas utilizando autores como Stuart Hall em sua obra *Cultura e Representação*, em que o autor trata principalmente da representação, imagens e influência no receptor do objeto cultural. Hall apresenta uma noção de representação como um ato criativo que se refere ao que as pessoas pensam sobre o mundo, sobre o que “são” nesse mundo e que mundo é esse sobre a qual as pessoas estão se referindo transformando essas “representações” em objeto de análise crítica e científica do “real”. (HALL, 2016).

Hall sugere o conceito de “sistemas de representação” em que podemos elaborar conceitos desde aquilo que podemos perceber como objetos físicos e materiais ou até mesmo

algo considerado obscuro ou abstrato que não podemos ver ou tocar como os sentimentos ou acontecimentos. Hall mostra, ainda, que elaboramos conceitos sobre algo que nunca vimos, como céu e inferno, que podem gerar assim uma representação mental.

No que já demonstrado, Hall também apresenta o que nós compartilhamos os mesmos mapas conceituais sobre coisas diversas, algo que também reforça a expressão já bem conhecida de pertencer a mesma cultura, algo que também se reforça com o conceito de “signo”, que é mais utilizado para sons e imagens que nos influenciam e constroem os sistemas de significados em nossa cultura.

Hall apresenta também o conceito de “estereotipagem” como correlacionado com suas análises de representação, algo que muitas vezes reduz o nosso pensamento desde as questões de representações individuais como figuras como: pai, mãe avô ou até grupos maiores como: classe, nacionalidade, etnia. Para ele, a esteriotificação é parte da manutenção da ordem social simbólica.

Retornando aos dois filmes que são objetos de análise comparada neste texto, ambos os filmes apresentam conceitos de estereotipagem do regime rival em que buscam representar para o espectador. O filme soviético apresenta os estadunidenses como totalmente maléficos e gananciosos, já o filme estadunidense apresenta os soviéticos como totalmente irracionais e cegos pelo desejo de destruição e de expansão militar.

Então se pode perceber que, ao comparar ambos os sistemas de representação dos filmes, eles possuem esta ambiguidade no discurso propagandista. Todavia, ainda pode-se destacar que devido ao clima de isolamento que ambos os países estavam no período da Guerra Fria e a censura e bloqueio de informações, periódicos, noticiários, e até mesmo a vinculação de filmes e outros objetos culturais, faziam com que os espectadores tivessem apenas aquela referência de parâmetros sociais apresentada pelos filmes, como sendo a realidade fiel das sociedades ali sendo representadas, entrando assim na representação mental que Stuart Hall menciona em seu texto.

Em ambos os filmes, as relações de poder também estão ligadas àquilo que Hall analisa a partir de Foucault, corroborando que o poder também está ligado, principalmente, à chamada autoridade cultural, algo que é mostrado em ambos os filmes. O autor ainda afirma que “O poder não só restringe ele inibe: ele também é produtivo; gera novos discursos novos tipos de conhecimentos, ainda age em um micro nível ‘a microfísica do poder’ de Foucault.” (HALL,2016).

Então, ao analisarmos ambos os filmes, estas considerações sobre relações de poder também são pertinentes, haja vista que, mesmo que ambos os regimes apresentavam sim seus mecanismos de censura oficiais, como o já citado Marcathismo nos EUA e o grande controle que também era evidente na URRS, o subjetivo também se faz presente relacionando-se com o com a fala de que “O poder não só restringe ele inibe”. Quando os filmes representam os seus regimes antagonicos de forma depreciativa e amedrontadora, eles agem utilizando-se de sua autoridade cultural relacionando-se com o desejo de inibir o espectador de ambos os filmes a desejar viver, conhecer ou se relacionar com pessoas ligadas à nação rival.

Ainda é notável que permear os discursos de elementos patêmicos, sejam eles nos diálogos, cenas, ângulos, ajudam ainda mais esse desejo de inibir o sujeito e estimular a repulso pelo rival. Então se percebe que constroem um discurso intrincado entre poder, representação, discurso e cultura. Dentro do recorte de estudo do período de doutrina Truman (1947-1952), ambos os países enrijecessem seus discursos e se utilizam de objetos culturais, como o cinema e seus signos para apresentar um discurso e criar uma representação desejosa nas mentes de seus espectadores, contribuindo assim com a representação que os espectadores irão ter daquele que é agora seu inimigo, algo que também se relaciona com as falas de Foucault que dizem que o poder circula. Portanto, que o poder encontrasse em toda parte, desde os governos estabelecidos até as produções culturais que muitas vezes passam despercebidas ou negligenciadas pelos grandes estudos. Essas produções podem, também, estar de certo modo presentes no campo da “microfísica do poder”, de Foucault.

Referências:

- A **QUESTÃO russa**. Mikhail Romm. Moscow: CPC Filmes,1947. Internet. duração: 91min.
- BARROS Assunção. **Cinema e história**. As funções do cinema como agente, fonte e representação da história. 52. ed. Lisboa: Ler História, 2007.
- BARROS Assunção. **História comparada**: Um novo modo de ver e fazer história. Rio de Janeiro: Revista de História Comparada, 2007.
- BUSKO Alexandre. História e cinema. *In*: FLAMARION Ciro, VAINFAS Ronaldo. **Novos domínios da história**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

CARBONERA, Karla Nayra Fernandes Pereira. **O cinema estadunidense no contexto da guerra fria:** a influência do anticomunismo no surgimento da Nova Hollywood (1946-1967). Dissertação de Mestrado em História – UnB. Brasília, 2020.

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

HOBBSAWM, Eric. **A era dos extremos – O breve século XX (1914-1991).** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INVASION U.S.A. Alfred E. Grenn. Los Angeles: Columbia Pictures. 1952. Duração: 78 min.

PESAVENTO Sandra. **História e história cultural.** 3 ed. São Paulo: Autêntica, 2003

MEDINA, Rodrigo; MACEDO, Julia. **No front de uma guerra de imagens:** o cinema americano no início da Guerra Fria. São Paulo, ANPUH-SP, 2020.

SANTOS, Frederico. **Cinema e micropoder nas relações internacionais:** a estética do inimigo em Elia Kazan. Belo Horizonte, 2015.

História, HQ e Guerra Fria: o Capitão América e as suas representações no contexto pós-guerra

Éwerton Augusto Carvalho de Oliveira¹⁸³

Cristiano Cezar Gomes da Silva¹⁸⁴

Resumo: As histórias em quadrinhos (HQs) foram utilizadas como propaganda estadunidense em vários momentos da história. Criado em 1941, em plena Segunda Guerra Mundial, o super-herói Capitão América simbolizava o antagonismo ao nazismo. Após o término do conflito bélico, foi utilizado em oposição ao comunismo durante a Guerra Fria. Assim, este trabalho analisa o uso das HQs como fonte histórica, buscando compreender as representações antagônicas engendradas a partir do Capitão América. Para isso, foram utilizados autores como: Araújo (2020), Hobsbawm (1995) e Sanches (2021).

Palavras-chave: História. Capitão América. Guerra Fria.

Este artigo estuda o contexto do personagem Capitão América, da Marvel Comics, durante a Guerra Fria. Após o fim da Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945), com a derrota do nazismo na Europa, surge a criação das duas superpotências militares. Logo em seguida, em 1947, há o início da doutrina Truman, que durou até 1989 com o evento da queda do muro de Berlim e conseqüentemente o declínio de poder da União Soviética (URSS), que teve seu fim em 1991. De um lado os Estados Unidos da América (EUA), líder do bloco capitalista no mundo e do outro a União Soviética, líder do bloco socialista. Junto disso, os estadunidenses, com associação da mídia e política, criaram um novo inimigo: o comunismo ou a ameaça vermelha; e com isso, se inicia a Guerra Fria. Nesse contexto de bipolaridade mundial, analisaremos o personagem da Marvel Comics, o Capitão América, grande herói de quadrinhos da Segunda Guerra Mundial e que ganha bastante popularidade durante a Guerra Fria.

A luta do Capitão América contra a Organização criminosa chamada de Hydra é um relato ideológico, de certa forma, cultural nos EUA, já que o vilão que o Capitão América, não à toa, se chama Caveira Vermelha, uma clara luta ideológica dos EUA contra a URSS. Outros

¹⁸³ Graduando no 8º período do curso de História, da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), *campus* III, Palmeira dos Índios. Membro do Núcleo de Estudos em História Cultural (NEHCult/UNEAL/CNPq).

¹⁸⁴ Doutor em Letras pela UFPB. Mestre em História pela UFPE. Líder do Núcleo de Estudos em História Cultural (NEHCult/UNEAL/CNPq). Professor Titular da UNEAL e Professor Permanente no Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Cultura, da UNEAL.

personagens da editora também são criados nessa perspectiva anticomunista, como o Tony Stark, que tem a propaganda capitalista de ser gênio, bilionário e filantrópico, sendo praticamente um manifesto da propaganda que o capitalismo queria vender como ideologia, onde pessoas devem ser ricas, inteligentes e altruístas. Também se leva em conta a corrida armamentista e a corrida espacial durante a década de 1960.

Outro ponto é a introdução de personagens como os “supersoldados soviéticos”, na História em quadrinho (HQ) de número 163 do Capitão América, em que esses supersoldados pedem asilo ao Capitão América, onde mostra que existe um mal e que esse mal seria a URSS. A propaganda imperialista estadunidense na difusão do capitalismo é bastante clara nessas HQs, na qual nos aprofundaremos em seguida.

Esse contexto histórico dos personagens vai desde a cor dos uniformes dos super-heróis até o discurso de superioridade, onde discutiremos não só no ponto de vista narrativo, mas também como uma perspectiva historiográfica. Vale lembrar que a propaganda anticomunista é de extrema importância para se entender o porquê de existir tais personagens.

A elaboração deste trabalho se dá pela influência cultural e informativa das HQs e mais precisamente do personagem Capitão América. Segundo Will Eisner, renomado quadrinista que atuou por mais de 70 anos e contribuiu de forma direta com a cultura dos quadrinhos, a forma de produção bibliográfica mais vendida e consumida na humanidade. O mundo das HQs é considerado a nona arte, que marcou toda uma época e geração de leitores, sejam jovens ou adultos.

As HQs são um forte instrumento cultural de comunicação no século XX, também servem para difundir ideias e ideologias por todo o mundo. O Capitão América e sua influência de propaganda durante a Segunda Guerra Mundial, e posteriormente na Guerra Fria, é a prova disso, em que o personagem é usado como forma de difusor de ideias contra a URSS de forma geral. Além de ter conteúdos de entretenimento, as HQs também possuem a perspectiva de informar e introduzir assuntos delicados e até mesmo ser usado como marketing de determinado assunto, como é o caso da Guerra Fria, onde as HQs foram usadas para produzir um tipo de marketing benéfico à luta dos EUA contra a URSS.

Para utilizar as HQs como conteúdo de estudo, é preciso entender o contexto que se passa o período citado nas histórias em quadrinhos e buscar o entendimento da época da Guerra Fria. Neste trabalho, um dos principais modos de expansão da luta contra o comunismo foi justamente as HQs, como cita Rogério Luís Gabilan Sanches:

A Guerra Fria e a historiografia que trata do tema estabelecem-se como o substrato conceitual, contextual e teórico desta investigação. As histórias em quadrinhos de super-heróis produzidas durante o período e a maneira como estes artefatos culturais narram e representam esta experiência histórica e os sujeitos que a construíram são, portanto, este objeto. Aqui a nossa hipótese está vinculada aos tipos de narrativas históricas que as aventuras destes personagens constroem sobre a Guerra Fria. [...] (SANCHES, 2021, p. 3).

Nessas circunstâncias, precisamos lembrar que nesse período da Guerra Fria existem muitas divergências e contrastes. De um lado, os EUA e do outro a URSS, que eram representados nesses quadrinhos, especificamente nos quadrinhos do Capitão América, que buscavam tratar como os mocinhos os cidadãos estadunidenses; e os vilões o lado da União Soviética. Sanches ainda diz que:

Historicamente, os quadrinhos sempre utilizaram como pano de fundo o cenário político de suas respectivas realidades, o que estava inserido em seus contextos. Como se trata de um artefato cultural, é muito comum encontrar produções de determinadas épocas que condiziam perfeitamente à situação política e aos aspectos culturais e sociais vigentes. [...] (SANCHES, 2021, p. 46–47).

As HQs, como cultura de massa, facilitaram a expansão dessa propaganda. Como é sabido, o Capitão América é criado em plena segunda guerra mundial, em 1941 para ser mais exato. Com o início da Guerra Fria, o marketing estadunidense se expande ainda mais justamente em cima do personagem do Capitão América, pois tinha dizeres do tipo *Capitão América... esmagador de comunas*, em uma explícita alusão à propaganda anticomunista que existiu durante décadas nos Estados Unidos. Outra característica desse marketing é a apelação dos elementos gráficos das HQs: cor de uniforme, nomes e até mesmo as falas remetem a cor da bandeira dos Estados Unidos.

Levando em consideração que o ideal de democracia, segundo a lógica dos EUA, que deveria ser absorvida pelos demais povos do mundo, foi um dos principais motivos da propaganda estadunidense pelo mundo. Um dos pontos é que na primeira metade do Século XX, a democracia estadunidense sempre foi associada aos super-heróis, vinculando principalmente às ideias de liberdades, direitos individuais e de independência, pontos esses que, segundo a mesma lógica estadunidense, a URSS não tinha por ser uma “ditadura comunista”. Sanches afirma que:

Se o conceito de democracia era aplicado aos grandes vultos e personalidades históricas norte-americanas, por que não atribuí-lo aos seus super-heróis? Afinal, eles eram -até então - infalíveis, incorruptíveis, plenos de caráter, sem vícios, carregados do espírito do seu tempo e, principalmente, completamente ficcionais, portanto, poderiam ser moldados de acordo com a vontade e o *bel prazer* do detentor da narrativa e servir como instrumento ideológico a serviço de determinado grupo ou conjuntura histórica. [...] (SANCHES, 2021 p. 69).

Como dito, o conceito de democracia estadunidense era aplicado de forma que qualquer outro regime adotado por outros países no mundo seria errado. E com o Capitão América não foi diferente durante a Guerra Fria. A ideia de que o personagem seria o salvador do mundo, que lutava contra duas grandes ameaças (comunismo e URSS) tão poderosas quanto os EUA. Esse discurso de poder se estendeu nas HQs durante o período da Guerra Fria. Os “mocinhos” que lutaram na Segunda Guerra Mundial também passaram a lutar na Guerra Fria com os mesmos princípios: proteger as democracias da ameaça comunista, contra a ameaça vermelha da URSS.

O marketing utilizado durante a Guerra Fria foi basicamente o mesmo com a propaganda ideológica anticomunista, que foi comprada também pela indústria do entretenimento que se alastra até os dias atuais. Guerra Mundial, Guerra Fria, Vietnã, 11 de setembro, são exemplos de que as HQs foram e são utilizadas para “combater” ameaças mundo afora. Apesar de que o Capitão América não tenha sido criado na Guerra Fria e sim na Segunda Guerra mundial, o personagem foi utilizado durante toda a Guerra Fria para chamar a atenção do público interno e externo que a URSS era o novo mal a ser combatido, assim como foi contra o nazismo alemão, durante a Segunda Guerra.

As representações que aparecem nas HQs do Capitão América durante a Guerra Fria ocorrem a mudança dos vilões. O Caveira Vermelha, que por vezes representava o “ser humano perfeito” dos nazistas durante a Segunda Guerra Mundial, no início da Guerra Fria na década de 1950, o “vilão” passou a ser um agente comunista, justificando assim o marketing em cima do Capitão América durante a Guerra Fria. Vale lembrar que o Capitão América é um dos maiores ícones culturais dos EUA, como dito antes, o personagem que personificava os ideais de democracia da época e a força militar daquele país.

A cada guerra travada pelos Estados Unidos, novas gerações apoiam o crescimento proveniente dessa força, enaltecendo a busca desse povo pelo fortalecimento da nação através do poderio bélico, logrando tornar-se uma superpotência militar. A partir desse histórico militar, os Estados Unidos

promovem as condições essenciais para a criação do personagem Capitão América. (ARAUJO, 2020, p. 22).

A propaganda anticomunista foi criada principalmente pelos EUA em relação à URSS. Dentro de um panorama de como a mídia estadunidense representou essa propaganda, nota-se que foi veiculada nas páginas das histórias em quadrinhos. Nessa direção, Sanches afirma que:

Durante a Guerra Fria, conquistar corações e mentes dos jovens para que os mesmos adquirissem a noção de quem eram os inimigos, os “vilões” da vez foi uma prática recorrente na produção das histórias em quadrinhos. O que buscamos, dentre outros objetivos, é demonstrar que este subterfúgio passa longe da ideia de que seria uma coincidência, ou fruto do inconsciente. A intenção era clara, os objetivos muito bem delimitados e as finalidades também: além de vender o maior número possível de exemplares, demonstrar quem é que “estava com a razão” [...] (SANCHES, 2021, p. 87).

Percebe-se que, além de tudo, as HQs tiveram um papel bastante importante na disseminação da ideologia estadunidense, principalmente na luta contra a URSS durante a Guerra Fria. Foram vendidos milhares de exemplares pelo mundo com o objetivo de desacreditar, de certa forma, o regime comunista. Durante a Guerra Fria, um dos principais motivos desse tipo de marketing era justamente conquistar corações e mentes dos jovens para que aderissem de forma mais direta que existiam vilões que precisavam ser combatidos.

Na tese *Concepções de Guerra Fria nos quadrinhos: As narrativas gráficas dos super-heróis no século XX – do Capitão América a Watchmen*, Rogério Luís Gabilan Sanches

Sanches explica como as HQs transformaram o âmbito social e político do corte temporal. Quando os Estados Unidos da América entram na Segunda Guerra Mundial, o personagem do Capitão América vai junto. Começa aí de fato a exploração de um marketing que perdurou por toda a Guerra Fria. Todo o esforço para se ter um grande herói durante a Segunda Guerra, é perceptível na fala de Sanches:

Como as narrativas gráficas do *Capitão América* durante a Segunda Guerra Mundial andaram lado a lado com os esforços de guerra promovidos pelo governo americano, juntamente com a iniciativa, também, das grandes indústrias do país em elevar o moral da população e conclamar a população contra a ameaça global promovida pelo eixo. [...] (SANCHES, 2021, p. 69).

Outro ponto que se destaca é que no campo historiográfico é colocada que a superioridade estadunidense julga possuir surge a partir do personagem do Capitão América.

Importante frisar que a história enquanto campo de estudo humano a partir do passado, as metodologias aplicadas com as HQs podem servir para se entender de forma mais simples e detalhada como se deu a exploração de uma ideologia durante uma guerra ideológica. O contexto da época era completamente diferente, uma vez que não havia internet para disseminação de informações como existe hoje. As HQs, e de forma mais expressa, do Capitão América, teve bastante importância em levar essa ideia para toda uma população.

A ideologia imperialista dos estadunidenses, transmitida para as HQs, mostra como se os próprio EUA fossem a polícia do mundo, onde sua ideologia capitalista fosse a única possível no mundo. Foi exatamente essa proposta que foi levada ao mundo durante a Guerra Fria. Isso demonstra que as características das histórias em quadrinhos seriam um espelho da sociedade da época, uma vez que sempre se buscou por super heróis que lutassem contra o mal.

Com essa atmosfera se cria a perspectiva de que a noção de que super-heróis seriam a salvação do mundo ideal contra um grande inimigo, tão poderoso quanto os Estados Unidos da América. Esse tipo de discurso foi introduzido durante toda a Guerra Fria. Os personagens, como Capitão América, seriam responsáveis para combater a ameaça vermelha que chegaria a partir da URSS. Outra questão que fica claro nas HQs é o patriotismo a partir do Capitão América. A primeira publicação do super em 1941, que define a entrada dos estadunidenses na Segunda Guerra, diz que os EUA sinalizavam uma posição política durante a guerra. A luta contra o nazismo e contra os japoneses que foram transmitidos nas páginas das histórias em quadrinho do Capitão América, serviram de base para ser utilizado contra os soviéticos durante a Guerra Fria.

Como os Estados Unidos precisavam de uma razão para ingressar na guerra, o confronto na base naval de Pearl Harbor, localizada no Hawaii, foi o ponto de partida onde os estadunidenses saíram da postura de neutra e entraram de vez na guerra. A propaganda a partir do Capitão América para a entrada na guerra, foi uma das mais bem sucedidas apresentações de propaganda da época. Com o material publicado, as representações do patriotismo estadunidense, com valores sobre justiça e liberdade, afloraram de uma forma que também foi usada na Guerra Fria.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, teve início a Guerra Fria e o discurso da ameaça comunista no mundo. Segundo Hobsbawm (1995), a URSS se torna o principal inimigo em um crescente da esquerda que se espalhava por vários países contrários ao capitalismo. São nessas condições que se instala o medo vermelho, que teoricamente, tinha um objetivo de quebrar o

modo de vida americano, mesmo que com tantas diferenças que faziam seus próprios cidadãos, que eram vítimas de suas condições sociais.

A peculiaridade da Guerra Fria era de que, em termos objetivos, não existia um perigo iminente de guerra mundial. Mais que isso: apesar da retórica apocalíptica de ambos os lados, mas, sobretudo do lado americano, os governos das duas superpotências aceitaram a distribuição global de forças no fim da Segunda Guerra mundial, que equivalia a um equilíbrio de poder desigual, mas não contestado em sua essência. A URSS controlava uma parte do globo, ou sobre ela exercia predominante influência – a zona ocupada pelo Exército Vermelho e/ ou outras Forças Armadas comunistas no término da guerra – e não tentava ampliá-la com o uso de força militar. Os EUA exerciam controle e predominância sobre o resto do mundo capitalista, além do hemisfério norte e oceanos, assumindo o que restava da velha hegemonia imperial das antigas potências coloniais. Em troca, não intervinha na zona aceita de hegemonia soviética. (HOBSBAWM, 1995, p. 224).

Dessa maneira, vemos a propaganda utilizada nas HQs durante a Guerra Fria, mais precisamente como uma propaganda anticomunista, que além das histórias em quadrinhos, era comum a utilização de muitos veículos de mídia, como cinema, rádio e televisão. Nesse contexto, o Capitão América representava uma parte significativa dessa propaganda.

Referências

ARAUJO, Anderson da Silva. **A representação do Capitão América no quadro político norte americano (1941-1978)**. Dissertação de Mestrado em História – UFPB. João Pessoa, 2020.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos: O breve século XX (1914- 1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANCHES, Rogério Luís Gabilan. **Concepções de Guerra Fria nos quadrinhos: as narrativas gráficas dos super-heróis no século XX - Do Capitão América a Watchmen**. Tese de Doutorado em História – UFMT. Cuiabá, 2021.

Casa de farinha no sertão alagoano: o poder do documentário no estudo e salvaguarda do patrimônio¹⁸⁵

Marina Milito de Medeiros¹⁸⁶

Maria Clara Araújo Santana¹⁸⁷

Palloma Medeiros de Lima¹⁸⁸

Resumo: O trabalho tem como objetivo principal valorizar e salvaguardar a casa de farinha do sertão alagoano, demonstrando sua importância patrimonial através da produção de um documentário que registra todas as etapas da produção artesanal da farinha de mandioca. As casas de farinha têm sido esquecidas com o passar do tempo e a elaboração de um documentário sobre suas práticas, facilita a divulgação desse patrimônio e de sua importância cultural e afetiva. A produção audiovisual se apresenta tanto como produto final a ser divulgado para o público em geral, quanto documento para coleta de dados.

Palavras-chave: Patrimônio; Documentário; Casa de Farinha.

Introdução

Macaxeira, mandioca, aipim, alimento oriundo da América do Sul, é base da alimentação em todas as regiões brasileiras e a isso se dá essa diversidade de suas nomenclaturas, formas de manuseio, produtos derivados e práticas culturais que envolvem o seu plantio, colheita e beneficiamento. A raiz há muito tempo serve de sustento para os povos das américas e muitas vezes se apresentou como uma das poucas opções para matar a fome de uma população miserável. Alagoas, segundo o censo de 2010, está entre os estados mais pobres e com maiores taxas de desigualdade social do país, talvez por isso, em seu interior ainda podemos encontrar alguns exemplares de casas de farinha que acabam por garantir a subsistência de seu povo. A prática de sua produção é milenar e vem desde os povos originários, assim, a “casa de farinha”, espaço tradicional em que se produz a mesma de forma artesanal, é um de nossos patrimônios materiais que, a partir de seus usos envolve diversos patrimônios imateriais - os saberes de seu feitiço, a elaboração de seus subprodutos e todas as práticas sociais e culturais que envolvem a farinhada - cantos, danças, bebidas e comidas típicas.

¹⁸⁵ Essa pesquisa foi financiada pela Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação (PRPPI) do Instituto Federal de Alagoas (IFAL) – Edital PIBIC 2022-2023.

¹⁸⁶ Professora Doutora, IFAL, Brasil. E-mail: marina.milito@ifal.edu.br

¹⁸⁷ Discente, IFAL, Brasil. E-mail: mcas7@aluno.ifal.edu.br

¹⁸⁸ Discente, IFAL, Brasil. E-mail: pml1@aluno.ifal.edu.br

A Constituição Federal no Capítulo III – DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO ESPORTE, Seção II DA CULTURA, Art. 215., explicita: “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais” (Brasil, 1988). E no Art. 216.:

Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I - as formas de expressão; II - os modos de criar, fazer e viver; III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (Brasil, 1988).

Com o processo de industrialização, as casas de farinha e todos os saberes e dinâmicas culturais derivadas da mesma estão se perdendo, nesse sentido e considerando patrimônio tudo aquilo que tem importância para uma determinada sociedade ou grupo, buscou-se, através da produção do documentário “Casa de farinha no sertão alagoano: tradição e contemporaneidade” o registro, salvaguarda e divulgação do patrimônio histórico e cultural do sertão alagoano. O filme revela todo o processo artesanal do feitiço da farinha de mandioca na Amargosa, povoado do município de Jacaré dos Homens (AL), desde a colheita do tubérculo até a produção de outros derivados.

Métodos

O trabalho foi realizado através de pesquisas de campo, na internet, em livros e artigos científicos. Outra importante ferramenta para coleta de dados foi a realização de entrevistas com os moradores mais antigos da comunidade, detentores de vasto conhecimento acerca das típicas farinhadas, muitas vezes não registrado, em uma busca por valorizar, resgatar e salvaguardar a história oral dessa prática vernácula.

Na segunda etapa utilizamos informações e imagens produzidos no período colonial, fazendo um cruzamento de dados do que se modificou e o que se manteve na produção artesanal da farinha de mandioca do Brasil colonial à contemporaneidade e refletimos sobre a importância da mesma na formação cultural do sertão alagoano.

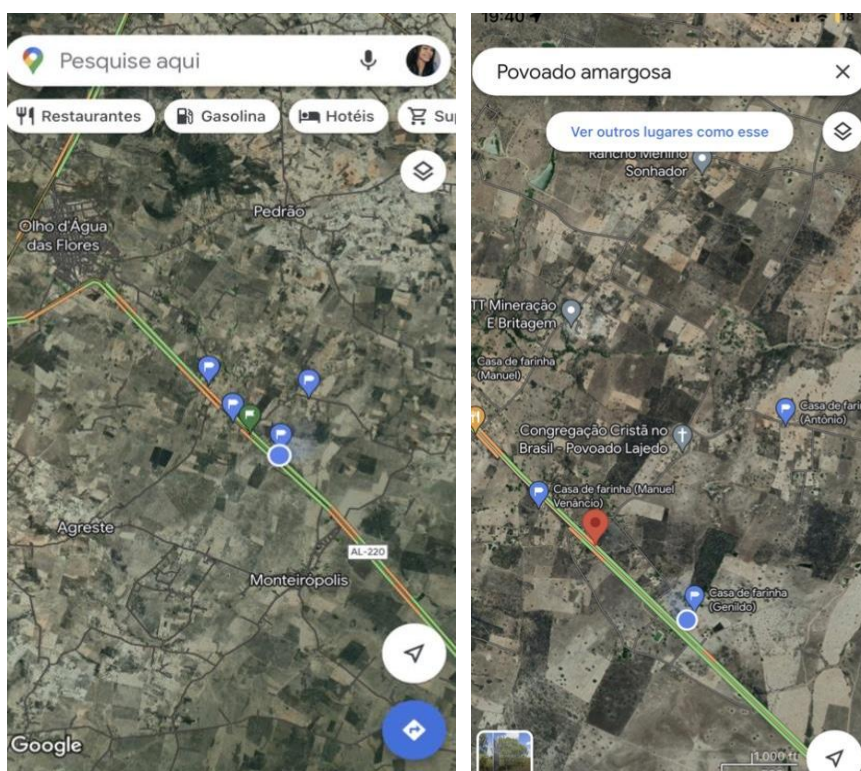
Resultados e discussão

Um dos principais resultados da pesquisa foi o próprio documentário, que se apresenta tanto como um produto como também fonte de pesquisa e coleta de dados. O documentário na íntegra está disponível gratuitamente na internet, com potencial de atingir um público incontável, sem fronteiras geográficas, no endereço <https://www.youtube.com/watch?v=3kH6uQqYXVY&t=17s>. A partir do estudo do produto audiovisual, conseguimos registrar e analisar todo o processo artesanal da produção de farinha (MEDEIROS, 2023).

Localização das casas de farinha da Amargosa

Utilizamos a ferramenta Google maps para localizar as casas de farinha da região investigada, duas que ainda estão em funcionamento, uma delas registrada no documentário e outras duas já desativadas.

Fig. 1 e 2. Localização das casas de farinha no povoado Amargosa



Fonte: Marcação nossa sobre Google maps

Na imagem 1, podemos observar que o povoado Amargosa, apesar de pertencer ao município de Jacaré dos Homens-AL, fica localizado perto das cidades de Monteirópolis e Olho D'água das Flores, causando por vezes confusão em relação à sua municipalidade de pertencimento. Por isso, popularmente, as casas de farinha mais próximas da “pista” – AL 220,

são consideradas do município de Monteirópolis, já as mais distantes, de Jacaré dos Homens. Na imagem 2, podemos observar com mais aproximação a localização das casas de farinha ainda em funcionamento do povoado, sendo pertencentes respectivamente a Genildo e Manuel Venâncio.

Usos medicinais da macaxeira

Segundo as entrevistas com os moradores da Amargosa, o conhecimento popular também utiliza a macaxeira para fins medicinais. É misturada com água e ingerida para a dor de barriga e utilizada de maneira tópica para as assaduras na pele. Sua goma é utilizada não só para fazer o tão famoso beiju, mas também de forma medicinal adicionando a um pouco de água quando estiver com dor de barriga e uso tópico como curativo de feridas.

Equipamentos utilizados para o processamento da macaxeira para se tornar farinha: práticas que se perderam, foram modificadas e que se mantêm nos dias atuais

Para essa etapa, utilizamos como referência um breve trecho do livro “História Naturalis Brasiliae” - primeiro livro de História Natural do Brasil escrito em 1648 por Guilherme Piso e George Marcgrave, trecho este dedicado exclusivamente à mandioca e sua forma de processamento. Para os cruzamentos temporais utilizamos outras referências coloniais e contemporâneas.

Ralos

Segundo as pesquisas, o primeiro ralo utilizado pelos povos originários era "feito de madeira, com fragmentos de quartzo incrustados" (RUSSEL, 1979, p. 304). Posteriormente desenvolveram-se ralos movidos à tração humana. E, atualmente, o mais utilizado é o ralo mecânico, conforme observa-se no documentário.

Fig. 3, 4 e 5. Primeiro ralo indígena, ralo com tração humana e ralo mecânico



Fonte: WALLACE, 1979, Prancha XIII, p.306. PISO, 1948, p. 62. Acervo pessoal.

O texto seiscentista afirma que os indígenas chamavam esse primeiro ralo de Tipiti. Porém, a partir dos estudos, descobrimos que o tipiti seria na verdade um utensílio indígena feito de folha de palmeira que era utilizado para prensar a massa da tapioca e retirar a água, secá-la antes de fazer a farinha. Nas imagens abaixo vemos esse espremedor indígena, uma versão da prensa que aparece nas pinturas seiscentista em registro fotográfico do início do século XX e a prensa atual.

Fig. 6, 7 e 8. Tipiti, prensa seiscentista e prensa atual



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Tipiti> . José Teixeira, 1912. Acervo pessoal.

Urupema e peneira

Segundo Guilherme Piso, a urupeba era a peneira trançada de palha utilizada pelos índios para peneirar a farinha após a prensa. A mesma também pode ser chamada de urupema, arupema, arupemba ou urupemba. Hoje em dia, utiliza-se peneira de metal, também utilizada para peneirar outros grãos.

Fig. 7 e 8. Urupema e peneira de metal



Fonte: <https://www.morrodomoreno.com.br/materias/costumes-do-povo-espirito-santense-1535-1893.html>.
Acervo pessoal.

Fig. 9. Oficina de farinha



Fonte: Frans Post, 1651 (data provável)

Conclusão

As casas de farinha e todas as práticas culturais ligadas à mesma estão em vertiginoso declínio e têm sido mantidas apenas pela relação afetiva das famílias envolvidas na farinhada. É um processo longo, custoso e que não propicia um retorno financeiro proporcional, assim, sua manutenção hoje depende apenas do interesse pessoal dos envolvidos em manter viva essa prática ancestral. Na literatura estudada observamos, por exemplo, relatos de diversas danças e cantigas vinculadas à produção de farinha no estado de Alagoas, porém, na casa de farinha aqui investigada essas práticas já não existem e, mesmo os moradores mais antigos do povoado não têm lembranças ou conhecimento das mesmas. Assim, o registro audiovisual, através do documentário, se apresenta como uma importante ferramenta de documentação e divulgação dessa prática que, não se sabe ao certo, até quando irá se perpetuar.

Referências

AGUIAR, Pinto de. **Mandioca, pão do Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
ALBERT Eckhout. **Volta ao Brasil, 1644-2002**. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2002.

- ANTONIL, André João. **Cultura e opulência do Brasil por suas drogas e minas**. Brasília: Edições do Senado Federal, 2011.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 26 abr. 2023.
- CAMINHA, Pero Vaz de. **A carta de Pero Vaz de Caminha**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional; Departamento Nacional do Livro, 1500. Disponível em: http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/carta.pdf . Acesso: 26 abr. 2023.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **História da alimentação no Brasil**. São Paulo: Global, 2011.
- CASTRO, Josué de. **Geografia da fome: o dilema brasileiro: pão ou aço**. Rio de Janeiro: Antares, 1984.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**. São Paulo: Global, 2006.
- GRUPO DE PESQUISA ESTUDOS DA PAISAGEM. **Relatórios do Projeto de Salvaguarda do Patrimônio Imaterial de Alagoas**. Maceió: Iphan, 2016.
- KATZ, Esther. **Alimentação indígena na América Latina: comida invisível, comida de pobres ou patrimônio culinário?** Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 25-41, 2009.
- LAGO, Bia; LAGO, Pedro Corrêa. **Frans Post: 1612-1680**. Rio de Janeiro: Capivara, 2006.
- LEMONS, Carlos Alberto Cerqueira. **O que é patrimônio histórico**. São Paulo: Brasiliense, 2017.
- MARCGRAVE, Jorge e PISO, Guilherme. **História natural do Brasil**. Trad. Alexandre Correia. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1948.
- MATTOS, Pedro Luiz Pires de et al. **Mandioca: o produtor pergunta, a Embrapa responde**. Brasília: Embrapa Informação Tecnológica, 2006.
- MEDEIROS, Marina Milito; SANTANA, Maria Clara; LIMA, Palloma Medeiros. Documentário e patrimônio: a casa de farinha no sertão alagoano, tradição e contemporaneidade. **Revista Latino-americana de Ambiente Construído & Sustentabilidade**. ISSN 2675-7524 / v. 04, n. 12, 2023.
- WALLACE, Alfred Russel. **Viagens pelos rios Amazonas e Negro**. Trad. Eugênio Amado; Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1979.
- SILVA, Manuela Ilha; SOARES, Abdré Luis Ramos. A PRODUÇÃO DE DOCUMENTÁRIOS E SUA AÇÃO COMO ELEMENTO DE VALORIZAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL. **XI Encontro Estadual de História**. Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2012.

SILVA, Maria Angélica da; ALCIDES, Melissa Mota; CERQUEIRA, Louise Maria Martins. Memórias palatáveis: práticas e saberes na produção da farinha de mandioca em Alagoas, Brasil. **Patrimônio e Memória**, Assis, SP, v. 15, n. 1, p. 47-72, jan./jun. 2019. Disponível em: <http://pem.assis.unesp.br/index.php/pem> . Acesso: 26 abr. 2023.

SOARES, Mariza de Carvalho. Engenho sim, de açúcar não: o engenho de farinha de Frans Post. **VARIA HISTORIA**, Belo Horizonte, vol. 25, nº 41: p.61-83, jan/jun. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/vh/a/5Dfd85fjzRyxqxWJFdWr8Kk/?lang=pt&format=pdf> . Acesso: 26 abr. 2023.

SITES

<<http://www.cultura.al.gov.br/politicas-e-aco-es/patrimonio-cultural/principal/textos/patrimonio-cultural-o-que-e> >. Acesso em 17/02/2022.

<<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/218> >. Acesso em 17/02/2022.

<<https://daquiloquesecome.blogspot.com/2020/10/o-ralador-de-mandioca.html?q=ralador+de+mandioca>>. Acesso em 20/04/2023.

<<https://pt.wikipedia.org/wiki/Tipiti>>. Acesso em 20/04/2023.

<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Etnias_do_Rio_Negro>. Acesso em 20/04/2023.

<<https://www.morrodomoreno.com.br/materias/costumes-do-povo-espirito-santense-1535-1893.html>>. Acesso em 20/04/2023.

<<https://brasilianafotografica.bn.gov.br/brasiliana/handle/20.500.12156.1/6132>>. Acesso em 20/04/2023.

<<https://www.flickr.com/photos/tovinhoregis/5536076060>>. Acesso em 20/04/2023.

<<https://www.youtube.com/watch?v=3kH6uQqYXVY&t=19s>> . Acesso em 03/10/2023.

ST 11 - HISTÓRIA, MEMÓRIA E HISTORIOGRAFIA DO BRASIL REPUBLICANO

**Coord.: Anderson da Silva Almeida (UFAL); Michelle Reis de Macedo
(UFAL)**

A República no Brasil nasceu de um Golpe levado a cabo em 15 de novembro de 1889. Consagrado nos livros didáticos com o nome oficial de “Proclamação”, o acontecimento passou a ser analisado pela historiografia como um processo desencadeado pelos grupos dominantes. O povo teria assistido a tudo passivamente, “bestializado”, na expressão clássica de Aristides Lobo. Seria esse “o pecado original” de nossa República: o risco ou vocação a Golpes e Ditaduras quase sempre com a acomodação, consenso e consentimento de setores expressivos de nossa Sociedade? Somos mesmo amantes da Democracia? Tratar sobre o Brasil Republicano – ou as várias Repúblicas -, articulando diversas temporalidades, com ênfase para o tempo contemporâneo e o tempo presente; e temáticas plurais, tais como: movimentos sociais, história indígena, práticas culturais, resistências, acomodações, silêncios e silenciamentos é o objetivo principal deste Simpósio Temático. Pretendemos, também, proporcionar um espaço de relatos de experiências, debates, trocas e afetos com estudantes, público em geral e trabalhadores/as da educação.

História e historiografia sobre o Movimento do Contestado (1912-1916)

Márcia Janete Espig¹⁸⁹

Resumo: A guerra do Contestado, ocorrida entre os anos de 1912 e 1916, desafiou os poderes estabelecidos pela República brasileira ao derrotar forças policiais e do exército nacional. Apenas através de uma grande expedição militar o Estado logrou derrotar os rebeldes, cuja resistência se tornou inspiração para movimentos populares atualmente. Sobre tal conflito, muitos foram os olhares e as análises historiográficas realizadas. Em minha comunicação, irei abordar parte dessa produção, trazendo em destaque os trabalhos relacionados ao Grupo de Investigação sobre o Movimento do Contestado (CNPq).

Palavras-chave: Movimento do Contestado; Historiografia; Brasil Republicano.

Considerações iniciais

O Movimento do Contestado foi uma revolta de grandes proporções ocorrida entre os anos de 1912 e 1916, em território que corresponde atualmente ao meio-oeste catarinense. Formado principalmente por sertanejos despossuídos, incluindo peões e posseiros desalojados de suas terras, trabalhadores braçais e alguns imigrantes, ofereceu resistência contra as elites locais, estaduais e nacionais. No auge do Movimento, no ano de 1914, os rebeldes teriam chegado a contar com 20.000 pessoas e sua expansão abrangia uma vasta área geográfica, tendo como marcos ao norte o Rio Iguaçu e a Estrada de Ferro de São Francisco, indo até a vila de Rio Negro (atual Paraná); ao sul, avançando sobre Lages, aproximava-se de Curitiba e Campos Novos; a leste, compreendia as cabeceiras da bacia do Itajaí, e a oeste tinha como limite a Estrada de Ferro São Paulo - Rio Grande, perfazendo cerca de 28.000 quilômetros quadrados (QUEIROZ, 1966). O deslocamento de um grande contingente de soldados e oficiais do Exército para a região provocou interesse e preocupação na opinião pública nacional. Outro fator a provocar atenção foi o imaginário religioso, messiânico e milenarista dos sertanejos. A marcante diferença cultural entre o sertão e o litoral (este, visto como “culto” e civilizado”, e aquele representado como “selvagem” ou mesmo “bárbaro”) impelia a elite política da época a um esforço intelectual, a fim de entender as motivações dos caboclos.

¹⁸⁹ Doutora em História. Professora Associada da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). E-mail: marcia.espig70@gmail.com

O Contestado, como movimento, foi atravessado por diversos processos históricos, em diferentes durações, o que talvez explique sua historiografia tão prolífica. Compartilha características de outros movimentos sociais brasileiros e latino-americanos, tais como o combate ao projeto modernizador excludente e a luta anti-oligárquica e contrária aos interesses econômicos transnacionais. Sua ocorrência desafiou poderes estabelecidos pela República brasileira, evocando fortemente o episódio de Canudos e preocupando as elites políticas e militares, ao ponto de mobilizar uma grande expedição para seu combate. A Expedição Setembrino de Carvalho reuniu vasto efetivo e mobilizou imensos recursos; a partir de sua atuação, o movimento foi esmagado, a um alto custo de vidas dos moradores locais.

O movimento agregou diferentes narrativas e perspectivas de análise, que foram expressas através de variados documentos de época, tais como jornais, processos, autos, inquéritos, memórias, dentre muitos outros. Tal variedade de olhares parece ter influenciado as análises historiográficas posteriores que, da mesma forma, compartilharam de visões conflitantes, influenciadas sobretudo por perspectivas conservadoras e elitistas, pendendo por vezes para o paternalismo.

Primeiro momento: as escritas dos militares.

Muitos foram os militares, sobretudo oficiais, que combateram durante a campanha do Contestado e nos legaram escritos sobre esta experiência.¹⁹⁰ Tais publicações iniciaram-se logo após o término do evento. São trabalhos que oscilam entre a categoria “fonte histórica” e historiografia, visto que abrangem as memórias de seus autores durante a Campanha e as ações do Exército, bem como relatam detalhes sobre hábitos culturais, religiosos e cotidiano dos moradores da região. Suas características específicas levaram Rogério Rosa Rodrigues (2008, p. 106) a denominá-los “historiadores de farda”,¹⁹¹ visto que suas obras tinha a pretensão de “contar a história”, muito influenciados pela obra de Euclides da Cunha (WEINHARDT, 2000, p. 16). Porém optei por considerar essa produção como um primeiro momento historiográfico, visto que irão influenciar enormemente as produções posteriores.

O conjunto das publicações de militares é bastante extenso. Irei elencar os que considero

¹⁹⁰ A rigor, a primeira publicação seria o *Relatório* do General Setembrino (1916) ao Ministro da Guerra, o General José Caetano de Faria; porém sua característica é distinta dos trabalhos que estou considerando como primeiro momento da historiografia.

¹⁹¹ Para Rodrigues (2008, p. 106), “historiador de farda seria um oficial que se dedica, embora não exclusivamente, mas principalmente, à história militar”.

mais importantes e que irão ter intenso diálogo com obras posteriores.

Demerval Peixoto, sob o pseudônimo de Clivelaro Marcial, dividiu sua obra *Campanha do Contestado* em três partes. A primeira delas veio a público em 1916, a segunda em 1918 e, no ano de 1920, uma edição conjunta reuniu a publicação completa. Em 1995 foi produzida uma segunda edição, em três volumes separados, que contribuiu para divulgá-lo mais ainda.

O 1º tenente Herculano d'Assumpção publicou o primeiro volume de seu trabalho em 1917 e o segundo volume em 1918, intitulado *A campanha do Contestado (as operações da Columna do Sul)*. Desde então, este texto vem sendo profusamente utilizado pelos escritores e historiadores que estudaram o movimento.

J. O. Pinto Soares, também tenente do Exército, produziu vários livros sobre o tema, tais como *Subsídios para a história – o Contestado* (1920) e *O Contestado. Subsídios para a história (1914-1915)* (s/d), e *Guerra em sertões brasileiros – do fanatismo à solução do secular litígio entre o Paraná e Santa Catharina* (1931), que possivelmente seja sua obra mais citada, cujo texto lembra bastante as outras obras, reproduzindo inclusive partes das narrativas anteriores.

Destaco ainda as obras de dois oficiais médicos, Ezequiel Antunes e Alves Cerqueira. Antunes publicou *O Contestado entre Paraná e Santa Catarina* já em 1918. Na categoria de “jovem médico militar”, tomou notas durante a campanha, coligindo-as posteriormente. Alves Cerqueira participou do combate de Taquaruçu, legando-nos um detalhado relato (1936).

A lista de obras que representam uma primeira geração da historiografia sobre o Contestado poderia se estender mais, contudo elenquei aqui alguns dos trabalhos mais citados e conhecidos, a fim de proporcionar uma visão inicial sobre a problemática, concentrando a análise sobre o período entre 1916 e a década de 1930.

Segundo momento: lenta evolução.

Entre anos 1940 e 1960, teremos o início de uma produção historiográfica propriamente dita, através de obras produzidas por autores acadêmicos e que não participaram diretamente do conflito. Nesse ínterim, teremos dois escritores mais relevantes, dos quais trataremos a seguir.

Oswaldo Rodrigues Cabral foi historiador e médico catarinense, e inicialmente publicou dois capítulos sobre o Movimento em um manual intitulado *Santa Catharina (história - evolução)*, de 1937. Porém sua obra mais importante será um livro de 1960, posteriormente reimpresso (1979), no qual reforça e aprofunda várias informações trazidas pelo manual, alcançando um público mais extenso. Sua atenção ao Monge João Maria merece destaque, pois ilumina questões da religiosidade popular local, que serão parte muito importante da produção historiográfica posterior.

Outra obra muito relevante do período foi o livro *Os fanáticos - crimes e aberrações da religiosidade dos nossos caboclos* (1952), de Aujor Ávila da Luz, que mais recentemente mereceu uma segunda edição revisada (1999). O autor, também médico, produziu um trabalho que não se ateu unicamente ao campo da história, mas expandiu-se para o universo da psicologia criminal. Neste sentido, o autor avalia o movimento como resultado de desvios psicopatológicos das populações mestiças que habitavam a região do Contestado (LUZ, 1952, p. 67), tese que encontrará eco em autores posteriores.

Esses trabalhos, embora relevantes historiograficamente, seguem parcialmente algumas visões dos escritos militares, não rompendo preconceitos sobre os caboclos. O próximo período irá colaborar ativamente para a superação de tais preconceitos.

Historiografia “clássica”.

Entre o final dos anos 1950 e a década de 60 a historiografia sobre o Contestado terá uma renovação importantíssima, tendo sido publicados trabalhos fundamentais, embasados em pesquisas empíricas qualificadas e contando com análises sociológicas ou históricas. Estes trabalhos tornaram-se marcos de referência sobre a temática e são muito utilizados ainda hoje pelos pesquisadores. Daí a denominação de historiografia “clássica”, por mim utilizada.

Nesta linha, encontraremos nomes de pesquisadores como o de Maria Isaura Pereira de Queiroz (1957), e Maurício Vinhas de Queiroz (1966). Seguindo o campo aberto por estes autores, nos anos 70 Douglas Teixeira Monteiro (1974) publicará uma obra de grande profundidade analítica.

A socióloga Maria Isaura Pereira de Queiroz publicou em 1957 o resultado de sua tese de doutoramento, apresentado à *Ecole Pratique des Hautes Etudes*, seção de Ciências Econômicas e Sociais em 1955, sob a orientação de Roger Bastide. A obra apresenta uma ampla

reconstrução estrutural do movimento, mediada por considerações de cunho sociológico. A pesquisa, realizada no início dos anos 50, utilizou documentação até então inédita, como jornais de época e testemunhos orais recolhidos pela autora e pelo pesquisador Maurício Vinhas de Queiroz. O livro *La "Guerre Sainte" au Brésil : Le mouvement messianique du "Contestado"* (1957) logo tornou-se leitura obrigatória sobre o Contestado.

A pesquisa do também sociólogo Maurício Vinhas de Queiroz veio a público alguns anos após (1966), sob o título de *Messianismo e conflito social (a guerra sertaneja do Contestado-1912-1916)*. Fruto de uma longa investigação, que contou com um grande volume de documentação, este trabalho estabelece uma competente obra de reconstrução do movimento, traçando os antecedentes históricos e o desenvolvimento, passo a passo, do conflito. Vinhas de Queiroz valeu-se de um acervo documental bastante significativo: depoimentos, jornais, processos judiciais, inquéritos, memórias de militares, além é claro de usar a bibliografia já existente a esta altura.

No ano de 1974, outro trabalho foi publicado, novamente por um sociólogo. Trata-se da importante obra *Os errantes do novo século: um estudo sobre o surto milenarista do Contestado*, de Duglas Teixeira Monteiro, hoje um clássico obrigatório tanto para os pesquisadores deste movimento quanto para os estudiosos das práticas de compadrio no interior de nosso país. Este livro diferencia-se dos anteriores por não se deter em uma narrativa ou cronologia histórica, destacando aspectos intrínsecos ao movimento e analisando-os em termos sociológicos e antropológicos. Entre estes se encontram o significado do compadrio interclasses na região; a crise representada pela inserção de forças capitalistas e a posterior recriação de significados sociais.

As obras destacadas acima, conquanto não sejam as únicas produzidas no período, são as mais representativas. Seu debate trouxe profundos desdobramentos para a historiografia sobre o Contestado. Porém o período seguinte se ressentirá, inicialmente, de um certo refluxo da produção acadêmica acerca da temática.

Período de refluxo e retomada

Durante os anos 1970/1980 verificamos um certo refluxo da historiografia propriamente acadêmica, observando-se a publicação de algumas sínteses (sem grande avanço acadêmico) e trabalhos de diletantes, que fogem de maior rigor científico. A produção historiográfica nesse

período possui uma qualidade bastante variável, sendo que algumas obras inclusive reproduzem antigos preconceitos contra os caboclos.

São exemplos desse período textos de autores como Oliveira (1986); Derengoski (1986,1987); Tota (1983); Thomé (1987), entre outros. Destoa desse perfil de produção de sínteses a excelente dissertação de Cavallazzi (1983, publicada como livro em 2003), que aborda a questão de terras e a formação da propriedade privada na região.

Talvez possamos relacionar as características historiográficas desse período ao contexto de então, assinalando-se certa carência de estudos inovadores sobre esse movimento popular devido à ditadura civil militar então vigente.

Nos anos 1990 já é possível perceber um notável incremento dos estudos acadêmicos sobre o Contestado, sendo que a importante dissertação de Gallo (1992), defendida junto a Unicamp, poderia ser considerada um sinal desse reinício. Seguem-se muitos trabalhos relevantes produzidos no âmbito acadêmico (dissertações e teses ou projetos de pesquisa), tais como Oliveira (1992); Fachel (1995); Valentini (1998); Espig (1998); Miranda (1997); dentre outros. Nesse universo, assinalam-se obras que dialogam com assuntos específicos dentro do movimento, com certo destaque às questões culturais e religiosas, tais como a figura do Monge João Maria.

Produção fecunda: Anos 2000 e além.

Entre o final dos anos 1990 e primeiras décadas dos anos 2000, a historiografia acadêmica sobre Contestado aperfeiçoou-se cada vez mais, multiplicando-se numericamente e tendo um notável incremento qualitativo. Frente a isso, destacamos como características:

- 1) *Recortes específicos e detalhados*: As obras historiograficamente mais relevantes desse período não irão abordar o “todo” do movimento ou fazer um relato genérico sobre a guerra, mas sim abordar temáticas bem recortadas, trazendo um detalhamento significativo a componentes específicos do contexto histórico, movimento ou campanha. Com isso, se ganha aprofundamento analítico, com debate em relação a diversas perguntas ou problemas particulares e diálogo com questões teórico-metodológicas inovadoras. Tal característica certamente interage com questões intra acadêmicas da disciplina história, trazendo ganhos teóricos ligados à história social britânica, à tradição dos Annales e à micro história italiana, dentre outras;

- 2) *Interdisciplinaridade*: da mesma forma, vindo ao encontro de desdobramentos recentes da disciplina, a história acadêmica sobre Contestado se beneficia da aproximação de áreas distintas, cujo interesse pela temática trouxe interlocuções e diálogos muito ricos. Faz-se ainda mais frequente (lembrando que a interlocução com sociólogos vem desde os anos 1950) a troca com cientistas políticos, cientistas sociais, críticos literários, antropólogos, geógrafos, artistas, dentre outros;
- 3) *Variedade crescente de fontes*: a expansão temática e o enfoque interdisciplinar impulsionam as pesquisas em busca de uma quantidade maior de documentações históricas. A especificidade de alguns assuntos força à investigação de fontes variadas, tais como leis, processos, documentos administrativos públicos ou privados, normativas, estatísticas, etc., o que vem valorizar ainda mais a produção;
- 4) *Ampla variedade de eventos e publicações*: até o ano de 2012, quando foi rememorado o centenário do início do conflito, raros eram os eventos acadêmicos realizados sobre o Contestado, em geral na própria região. Naquele ano, porém, ocorreram inúmeros eventos e atividades em torno da efeméride, promovidos por instituições de ensino, pelo Ministério Público do Estado de Santa Catarina, por centros acadêmicos, etc. A partir de então, teremos uma variedade muito maior de eventos específicos sobre o Movimento do Contestado. Parte importante deles foi realizado pelo GIMC (Grupo de Investigação sobre o Movimento do Contestado), sobre quem tratarei mais abaixo. Da mesma forma, muitas publicações acadêmicas coletivas, com especificidade sobre a temática, começaram a ser produzidas. Um marco nesse sentido foi a obra coletiva “A Guerra Santa revisitada: novos estudos sobre o Movimento do Contestado” (ESPIG; MACHADO, 2008), que reuniu vários pesquisadores de diferentes áreas do saber;
- 5) *Criação do GIMC*: O Grupo de Investigação sobre o Movimento do Contestado começou a formar-se no início dos anos 2000, através da parceria entre estudiosos do movimento de diferentes áreas disciplinares. No ano de 2011, o grupo foi certificado pelo CNPq. Em 2012, a realização do Simpósio sobre o Centenário do Movimento do Contestado, dividido em três sessões em três diferentes cidades e instituições, organizada pelos professores Paulo Pinheiro Machado (UFSC), Márcia Janete Espig (UFPel) e Delmir José Valentini (UFFS), constituiu-se em importante espaço de interlocução, gerou duas publicações coletivas e fomentou a ampliação do grupo. De lá para cá, esse grupo de pesquisa já realizou sete diferentes simpósios e realizou a publicação de sete obras coletivas (estando mais uma no prelo), inclusive o recente “A Guerra Santa do Contestado Tintim por Tintim” (2023). Esse livro apresenta a Guerra

em linguagem acessível e através de textos curtos, a fim de alcançar públicos acadêmicos e extra acadêmicos, utilizando perspectivas da História Pública. Envolveu 42 pesquisadores de 17 diferentes instituições e a produção de 58 artigos. Pode-se considerar que essa obra representa a consolidação definitiva desse grupo de pesquisa e demonstra sua pujança, bem como a importância historiográfica da temática Contestado.

Os autores e obras importantes nesse período historiográfico são inúmeros. Muitas foram as monografias, teses e dissertações defendidas, bem como livros autorais de grande relevância. Chamo a atenção para alguns deles: Machado (2004); Fraga (2006); Góes (2007); Welter (2007); Rodrigues (2008); Espig (2008); Valentini (2009); Karsburg (2012); Tomporoski (2013); Silva (2017); Poyer (2018); Dellanora (2019); Kunrath (2020) entre muitos outros. Para conhecer um pouco mais sobre a produção recente, sugiro a leitura da tese de doutoramento de Vanderlei Juraski (2021), intitulada “A produção historiográfica sobre o Contestado (2001-2019)”.

A Guerra do Contestado ganhou ampla repercussão acadêmica, podendo atualmente ser considerado um tema que vai muito além das características de uma história local. Além disso, também ganhou destaque socialmente, se tornando inspiração para movimentos populares e identitários na região. São inúmeros grupos que utilizam referências da história e da cultura ligadas ao Contestado, realizando atividades educativas, formais e não formais. O Contestado e sua herança inspiram, ainda, a luta pela criação de uma Universidade Federal regional, a UNIFECON.¹⁹² Como se lê em grafites e faixas locais, “Contestado Vive”! E continuará vivendo, nos estudos acadêmicos e, também, nas consciências e nas ruas.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, Ezequiel. **O Contestado entre Paraná e Santa Catarina**. Belém: Imprensa Oficial do Estado, 1918.

d’ASSUMPCÃO, Herculano Teixeira. **A campanha do Contestado** (as operações da Columna do Sul). Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1917. v. 1.

¹⁹²<https://www.peticao.online/unifecon>; https://www.facebook.com/educacaopopularnocontestado/?locale=hi_IN

d'ASSUMPCÃO, Herculano Teixeira. **A campanha do Contestado** (as operações da Columna do Sul). Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1918. v. 2.

CABRAL, Oswaldo Rodrigues. **Santa Catharina** (historia – evolução). São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1937.

_____. **A Campanha do Contestado**. 2a ed. Florianópolis: Editora Lunardelli, 1979.

CAVALLAZZI, Rosângela Lunardelli. **Contestado: espaço do camponês, tempo da propriedade privada**. Florianópolis: Fundação Boiteux Ed., 2003.

CERQUEIRA, Alves. **A jornada de Taquaruçu** (feito guerreiro). Contribuição ao estudo da história militar do Brasil. Rio de Janeiro: s/ed, 1936.

DERENGOSKI, Paulo Ramos. **O desmoroamento do mundo jagunço**. Florianópolis: FCC, 1986.

_____. **Os rebeldes do Contestado**. Santa Maria: tchê! Editora, 1987.

DIACON, Todd A. **Millenarian vision, capitalist reality: Brazil's Contestado rebellion, 1912-1916**. Durham: Duke University Press, 1991.

ESPIG, Márcia Janete; MACHADO, Paulo Pinheiro (orgs). **A Guerra Santa revisitada: novos estudos sobre o Movimento do Contestado**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

ESPIG, Márcia Janete. **Personagens do Contestado: os turmeiros da estrada de ferro São Paulo-Rio Grande (1908-1915)**. Pelotas: UFPEL, 2011.

_____. **A presença da gesta carolíngia no Movimento do Contestado**. Canoas: Ed. da Ulbra, 2002.

FACHEL, José Fraga. **Monge João Maria: recusa dos excluídos**. Porto Alegre; Florianópolis: Editora da UFRGS/UFSC, 1995.

FRAGA, N.C. **Mudanças e permanências na rede viária do Contestado: Uma abordagem acerca da Formação Territorial no Sul do Brasil**. Tese de Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento. Curitiba: UFPR, 2006.

GALLO, Ivone Cecília d'Ávila. **O Contestado: o sonho do milênio igualitário**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1999.

JURASKI, Vanderlei Cristiano. **A produção historiográfica sobre o Contestado** (2001-2019). Vanderlei Cristiano Juraski. – 2021.

LUZ, Aujor Ávila da. **Os fanáticos: crimes e aberrações da religiosidade dos nossos caboclos** (contribuição para o estudo de antropo - sociologia criminal e da história do movimento dos fanáticos em Santa Catarina). Florianópolis: s/ed, 1952.

MACHADO, Paulo Pinheiro. **Lideranças do Contestado: a formação e a atuação das chefias caboclas** (1912- 1916). Campinas: Ed UNICAMP, 2004.

MIRANDA, Heloisa Hübbe de. **Travessias pelo sertão contestado: entre ficção e história, no deserto e na floresta**. Florianópolis: UFSC, 1997. Dissertação (Mestrado em Literatura), Departamento de Letras, Universidade Federal de Santa Catarina, 1997.

MONTEIRO, Duglas Teixeira. **Os errantes do novo século: um estudo sobre o surto milenarista do contestado**. São Paulo: Duas Cidades, 1974.

OLIVEIRA, Beneval de. **Planaltos de frio e lama, os fanáticos do Contestado**. Florianópolis: FCC, 1986.

OLIVEIRA, Célio Alves de. **A construção e a permanência do mito de João Maria de Jesus na região do Contestado, Santa Catarina**. Porto Alegre: UFRGS, 1992. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1992.

PEIXOTO, Demerval (Clivelaro Marcial). **Campanha do Contestado – Episódios e impressões**. Rio de Janeiro: Segundo Milheiro, 1920.

PEREIRA DE QUEIROZ, Maria Isaura. **La "Guerre Sainte" au Brésil: Le mouvement messianique du "Contestado"**. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 1957.

RODRIGUES, Rogério Rosa. **Veredas de um grande sertão: a Guerra do Contestado e a modernização do Exército brasileiro na Primeira República**. Tese de Doutorado em História, UFRJ, 2008.

RODRIGUES, Rogério Rosa; MACHADO, Paulo Pinheiro; TOMPOROSKI, Alexandre Assis; VALENTINI, Delmir José; ESPIG, Márcia Janete. **A Guerra Santa do Contestado tintim por tintim**. São Paulo: Letra e Voz, 2023.

SILVA, Luiz Carlos da. **Museus do Paraná e Santa Catarina:** formas de lembrar e esquecer a Guerra Sertaneja do Contestado (1912 – 2012) / Luiz Carlos da Silva – Curitiba, 2017.

SOARES, J.O. Pinto. **O Contestado.** Subsídios para a história (1914-1915). Santa Maria: Papelaria Ângelus, s/d. v. II.

SOARES, J.O. Pinto. **Subsídios para a história** - o Contestado. Porto Alegre: Oficinas gráficas da Escola de Engenharia de Porto Alegre, 1920. v. I.

SOARES, J.O. Pinto. **Guerra em Sertões Brasileiros.** Rio de Janeiro: Papelaria Velho, 1931.

TOMPOROSKI, A.A. **O polvo e seus tentáculos:** a Southern Brazil Lumber and Colonization Company e as transformações impingidas ao Planalto Contestado, 1910-1940. Tese de doutorado em História. Florianópolis: UFSC, 2013.

VALENTINI, Delmir José. **Da Cidade Santa à Corte Celeste:** Memórias de sertanejos e a Guerra do Contestado. Caçador: Universidade do Contestado, 1998.

VINHAS DE QUEIROZ, Maurício. **Messianismo e conflito social.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

WELTER, Tânia. **Encantado no meio do povo.** A presença do Profeta São João Maria em Santa Catarina. São Bonifácio: Edições do Instituto Egon Schaden, 2018.

“Essas coisas verdadeiras podem não ser verossímeis”: memória e narrativa em “Memórias do cárcere”, de Graciliano Ramos

Gerson Castro dos Santos¹⁹³

Resumo: Em “Memórias do cárcere” (1953), Graciliano Ramos combina memória e narrativa literária e desafia o leitor a identificar os limites entre suas lembranças e o seu gênio criativo. Ao abordar a violência movida por Getúlio Vargas contra seus opositores, o escritor faz da obra documento e registro histórico. Nesta comunicação, analiso, a partir de conceitos discutidos por Elizabeth Jelin, Maurice Halbwachs, Pierre Nora e Jacques Le Goff, aspectos historiográficos e narrativos do livro, sua condição memorialística e a própria historicidade da obra.

Palavras-chave: Graciliano Ramos; memórias; literatura brasileira.

Introdução - memória e literatura: “o fio e as missangas”

No conto “O fio das missangas”, do moçambicano Mia Couto (2004, p. 50), o protagonista diz que “A missanga, todos a veem. Ninguém nota o fio que, em colar vistoso, vai compondo as missangas. Também assim é a voz do poeta: um fio de silêncio costurando o tempo”. A metáfora do colar - em que o tempo é o fio invisível sobre o qual enfileirarmos, na forma de missangas coloridas, nossas memórias - caracteriza, com riqueza estética, a relação entre memória, História e literatura que pretendemos explorar.

Ao mesmo tempo em que exerce influência sobre a sociedade e os seus indivíduos, a memória é, a todo instante, transformada e reconstruída. Nas palavras do sociólogo francês Maurice Halbwachs (1990, p. 16)

Certamente, se nossa impressão pode apoiar-se não somente sobre nossa lembrança, mas também sobre a dos outros, nossa confiança na exatidão de nossa evocação será maior, como se uma mesma experiência fosse recomeçada, não somente pela mesma pessoa, mas por várias.

A reelaboração constante da memória a torna caleidoscópica e a sua análise pode resultar em novas interpretações a respeito do nosso tempo e lugar ou reforçar, confirmar e

¹⁹³ Mestrando do Programa de pós-graduação em História da UFAL. Essa comunicação integra a pesquisa que ora desenvolvemos no PpgH/Ufal, com o auxílio da Fapeal, a quem agradecemos.

destacar outras, já conhecidas. De volta a Halbwachs (*Ibid.*), lemos: “(...) tudo se passa como se confrontássemos vários depoimentos. É porque concordam no essencial, apesar de algumas divergências, que podemos reconstruir um conjunto de lembranças de modo a reconhecê-lo”.

Na literatura, a memória aparece, com frequência, como estratégia narrativa. E se faz presente no título de obras importantes, como “Memórias de um sargento de milícias” (1853), de Manuel Antônio de Almeida; “Memórias póstumas de Brás Cubas” (1881), de Machado de Assis; “Memórias sentimentais de João Miramar” (1924), de Oswald de Andrade; e no do nosso objeto de estudo, “Memórias do cárcere” (1953), de Graciliano Ramos.

Em “Memórias do cárcere”, Ramos relata a sua experiência como preso político. O escritor foi levado para a prisão em três de março de 1936, na sequência de acontecimentos que culminou na instauração do Estado Novo, por Getúlio Vargas, no ano seguinte. Não houve interrogatório ou processo que justificasse o encarceramento; em 1937, o romancista foi libertado, de maneira tão enigmática e arbitrária quanto fora preso. Anos depois, na década de 1940, Ramos iniciou a escrita do livro. Ao narrar sua experiência, o autor ultrapassa a perspectiva individual: conecta-se à memória social a respeito do fascismo no Brasil e expõe o elo entre a sua memória, a coletiva e o contexto histórico que originou a ambas. Também com alguma poesia, Halbwachs (*Ibid.*) aborda a dinâmica entre as percepções do sujeito e da sociedade: “É porque, em realidade, nunca estamos sós. Não é necessário que outros homens estejam lá, que se distingam materialmente de nós: porque temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem”. Desse modo, “Memórias do cárcere” dialoga com a História e com a memória coletiva e, ao mesmo tempo, compõe essa memória e recebe elementos da mesma na sua composição.

“Aquela que proclama”

Em sua origem mítica, a memória é representada por Mnemosyne, filha de Urano, o céu, e de Gaia, a Terra. Disfarçado como camponês, Zeus, divindade maior do panteão helênico, toma Mnemosyne como sua amante e a leva para o monte Hélicon, onde passam nove noites. Das suas relações nascem nove filhas, conhecidas como musas. Cada uma delas seria a guardiã de uma arte ou ofício, inspirando seus artífices. Clio, “a proclamadora”, ou ainda “aquela que traz a glória”, é a musa dos historiadores. O narrador do nascimento da Memória e de suas filhas é o poeta grego Hesíodo, no épico “Teogonia” (ca. séc. VIII a. C.). Ainda conforme Hesíodo (2007, p. 20; 35-37), antes de dar à luz, Mnemosyne nomeou sentimentos e ideias, mas não foi

capaz de escrevê-los: quem imortalizou tais nomes por meio da escrita foi Clio. Como veremos adiante, Pierre Nora retoma a divergência entre a memória - espontânea - e a História escrita - e, por isso, “inventada”.

Na busca pela compreensão da mente humana, a psicanálise também se debruçou sobre a memória. De acordo com Ferrarini e Magalhães, (2014, p. 111), Freud comparava a memória ao “bloco mágico”, brinquedo composto por uma prancha de madeira escura e encerada sobre a qual eram apoiadas uma folha de papel, também encerada, e uma lâmina de celuloide. Ao se escrever sobre o celuloide com um objeto pontiagudo, os sulcos marcariam o papel e, quando a lâmina fosse suspensa, a escrita desapareceria. Freud notou que o uso constante deixava marcas no bloco e registrou sua observação no artigo “Uma nota sobre o bloco mágico” (1925). Neste trabalho, o psicanalista descreve a memória como recurso inconsciente para registro e recuperação de traços mnemônicos, nunca para a criação de novas informações. Não seria, pois, coincidência que a Memória seja a genitora mítica da História e que essa seja capaz de fixar pela escrita as criações da sua mãe e antecessora.

Para os historiadores, a relação entre memória e História é, por vezes, conflituosa. Jacques Le Goff (1990) faz o esforço intelectual necessário para explicar suas ambiguidades e os conceitos que as cercam; para ele, a palavra “história” carrega, ao menos, três noções: a “procura das ações realizadas pelos homens’ (Heródoto) que se esforça por se constituir em ciência, a ciência histórica”; o próprio objeto de pesquisa dessa ciência - “a história é quer uma série de acontecimentos, quer a narração desta série de acontecimentos” (p. 17); “uma narração, verdadeira ou falsa, com base na ‘realidade histórica’ ou puramente imaginária – pode ser uma narração histórica ou uma fábula” (p. 18).

Pierre Nora (1993) reforça a definição de Le Goff, mas estabelece uma cisão entre memória e história: “Memória, história: longe de serem sinônimos, tomamos consciência que tudo opõe uma à outra” (p. 9). A “memória verdadeira” é, para Nora, “social, intocada, aquela cujas sociedades ditas primitivas ou arcaicas representaram o modelo e guardaram consigo o segredo (...)” (p. 8); a História, por sua vez, “é o que nossas sociedades condenadas ao esquecimento fazem do passado” (p. 9). Essa reflexão evidencia o uso político e sem “inocência” a que tanto a História - na condição de “ciência” e de “narrativa” - quanto a memória estão sujeitas. Uma vez que a memória “é a vida sempre carregada por grupos vivos”, a História é “a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente e a história, uma representação do passado” (*Ibid.*). Como exemplo dessa reconstrução do passado e das questões

que gravitam ao seu redor, Nora cita as disputas pela memória acerca da Revolução Francesa e como essa foi apropriada pelos entes do poder - “o político, o militar, o bibliográfico e o diplomático” (p. 11) - para criação de uma “História santa” (*Ibid.*), sem a “vocação pedagógica” (p. 12) para transmitir valores; algo que se resume a conjuntos de dados arquivísticos sem espontaneidade, dublês da memória vívida e natural (p. 16). Diante desse quadro de artificialidade triste e vazio, em que a técnica se sobrepõe ao saber popular, Nora evidencia a importância do historiador: “é aquele que impede a história de ser somente história” (p. 21).

“O resto é bagaço”

No Brasil, há registros do uso da memória como recurso narrativo e literário já no século XVI. A então colônia portuguesa atraiu os olhares de centenas de viajantes europeus, que registraram sua passagem pelo Novo Mundo em cartas, diários e tratados. Essa coleção de “livros de memórias”, “relatos de viagem” ou “memórias / memoriais de viagem” é o núcleo do gênero que, segundo França e Raminelli (2009, p. 10), passou a ser chamado, no século XIX, de “literatura de viagem”. A crítica Flora Sussekind (2003, p. 19; 232-233) considera a literatura de viagem como a “gênese da literatura brasileira”. E, quando as lembranças do viajante-escritor se equivocavam, contradiziam-se ou eram recuadas demais no tempo, dificultando a sua recuperação, ele completava as lacunas com criatividade; para o crítico argentino Alberto Manguel (2003, p. XI), tratava-se de uma “vitória da imaginação (ou do bom-senso) sobre o dever, sobre as restrições da verdade factual”.

A narrativa de “Memórias do cárcere” se inicia em março de 1936: Graciliano Ramos relata o expediente na repartição pública em que trabalhava - era, então, diretor da Instrução Pública Estadual - e a chegada do agente de polícia que o prendeu. Schwarcz e Starling (2015, p. 366-383) recordam que, desde o ano anterior, Getúlio Vargas perseguia seus opositores com violência - entre eles, os militantes do Partido Comunista Brasileiro (PCB). E, embora ainda não fosse filiado ao Partido, o que só aconteceria em 1945, Ramos já havia se pronunciado como comunista e sabia que seus livros eram tidos como “perigosos”¹⁹⁴; estava, portanto, sob vigilância da polícia varguista. De Maceió, onde residia com a esposa e os seis filhos, o escritor foi levado para Recife e dali para o Rio de Janeiro. Ao longo de dez meses, esteve encarcerado na Colônia Correccional da Ilha Grande.

¹⁹⁴ RAMOS, Graciliano. **Memórias do cárcere**. 25. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013, 2 v. p. 393.

De forma análoga a Josef K., protagonista do romance “O processo” (1925), do tcheco Franz Kafka (2005), o alagoano não passou pelo devido processo legal. As semelhanças não terminam aqui. Enquanto esteve encarcerado, Graciliano Ramos refletiu com aguda lucidez a respeito do sistema carcerário brasileiro e sua perversidade, ideologia e autoritarismo, tal como K. fez enquanto era perseguido pelos misteriosos promotores de justiça. Mas, enquanto a figura kafkiana é fruto da imaginação de seu criador, Ramos foi um homem com existência concreta e que esteve, de fato, numa prisão. E o que sofreu durante o tempo em que foi privado de liberdade o incomodou ao ponto de exigir esforços para expurgar a tristeza causada pela humilhação que lhe fora imposta. Ramos decidiu depurar seu sofrimento por meio de um livro: “(...) queria endurecer o coração, eliminar o passado, fazer com ele o que faço quando emendo um período - riscar, engrossar os riscos e transformá-los em borrões, suprimir todas as letras, não deixar vestígio de ideias obliteradas”¹⁹⁵. “Memórias do cárcere” é um dos trabalhos mais originais das nossas letras. Chamá-lo apenas de romance retira, da dimensão factual da obra, a violência, as torturas do corpo e da mente, o abuso e a tirania sofridos pelo seu autor; por outro lado, considerá-lo tão somente narrativa memorialística é apagar o esforço criativo de Graciliano Ramos na sua elaboração. A configuração textual de “Memórias do cárcere” é tão ficcional quanto mnemônica. Isso se dá por dois motivos.

O primeiro diz respeito ao fato de Graciliano Ramos não ter mantido consigo as notas que produziu enquanto esteve preso, porque temia que o material fosse usado como prova de sua subversão; por isso, jogou as páginas na água.¹⁹⁶ Ao recriar o processo da sua escrita, o título da obra supera a simples ilustração e revela a intenção do seu redator. A respeito da destruição das suas anotações, Ramos questiona:

(...) terá sido uma perda irreparável? Quase me inclino a supor que foi bom privar-me desse material. Se ele existisse, ver-me-ia propenso a consultá-lo a cada instante, mortificar-me-ia por dizer com rigor a hora exata de uma partida, quantas demoradas tristezas se aqueciam ao sol pálido, em manhã de bruma, a cor das folhas que tombavam das árvores, num pátio branco, a forma dos montes verdes, tintos de luz, frases autênticas, gestos, gritos, gemidos. Mas que significa isso? *Essas coisas verdadeiras podem não ser verossímeis.*¹⁹⁷

Nos argumentos que aparecem no primeiro capítulo da obra, Graciliano Ramos demonstra querer firmar um pacto de confiança com o leitor. Afinal, como ele poderia se equivocar a respeito daquilo que havia vivido? Essa, parece-nos, é a segunda razão para o hibridismo entre

¹⁹⁵ *Ibid.*

¹⁹⁶ *Ibid.*, p. 12.

¹⁹⁷ *Ibid.*, grifos nossos.

narrativa de ficção e memorial que caracteriza “Memórias do cárcere”. Ainda assim, o escritor não se furta à reflexão acerca de possíveis ausências, vácuos e contradições entre as suas lembranças e as de outras pessoas:

Em conversa ouvida na rua, a ausência de algumas sílabas me levou a conclusão falsa – e involuntariamente criei um boato. Estarei mentindo? Julgo que não. Enquanto não se reconstituírem as sílabas perdidas, o meu boato, se não for absurdo, permanece e é possível que esses sons tenham sido eliminados por brigarem com o resto do discurso. Quem sabe se eles aí não se encaixaram com intuito de logro? Nesse caso havia conveniência em suprimi-los, distinguir além deles uma verdade superior a outra verdade convencional e aparente, uma verdade expressa de relance nas fisionomias. Um sentido recusou a percepção de outro, substituiu-a. Onde estará o erro? Nesta reconstituição de fatos velhos, neste esmiuçamento, exponho o que notei, o que julgo ter notado. Outros devem possuir lembranças diversas. Não as contesto, mas espero que não recusem as minhas: conjugam-se, completam-se e me dão hoje impressão de realidade.¹⁹⁸

É de se notar que Graciliano Ramos lida com a memória da mesma forma que um dos personagens criados por ele. Em passagem do romance “São Bernardo” (1934), o protagonista Paulo Honório registra, por meio da escrita, conversa tida com outra personagem: “Cortei igualmente, na cópia, numerosas tolices ditas por mim e por d. Glória. Ficaram muitas, as que as minhas luzes não alcançaram e as que me pareceram úteis. É o processo que adoto: extraio dos acontecimentos algumas parcelas; *o resto é bagaço*”¹⁹⁹.

Há momentos em “Memórias do cárcere” em que o espaço narrativo onde antes havia “bagaço” é preenchido com imaginação. Mesmo um autor incisivo e preciso como Graciliano Ramos não se furta ao ato de imaginar. Citamos, por exemplo, a passagem que cita Aleixo, colega de cadeia supostamente homossexual.²⁰⁰ A memória de Ramos sobre Aleixo é muito semelhante à descrição que Adolfo Caminha faz de Amaro, personagem principal do seu romance “Bom-crioulo” (1835). Completa a “coincidência” o fato de o amante de Amaro também se chamar Aleixo. Talvez, prevendo que algum leitor mais atento percebesse esses paralelos, Graciliano adverte:

Também me afligiu a idéia de jogar no papel criaturas vivas, sem disfarces, com os nomes que têm no registro civil. Repugnava-me deformá-las, dar-lhes pseudônimo, fazer do livro uma espécie de romance; mas teria eu o direito de utilizá-las em história presumivelmente verdadeira? Que diriam elas se se

¹⁹⁸ *Ibid.*, grifos nossos.

¹⁹⁹ *Id.* **São Bernardo**. 88. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009. p. 57, grifo nosso.

²⁰⁰ RAMOS, *loc. cit.*, p. 286-287.

vissem impressas, realizando atos esquecidos, repetindo palavras contestáveis e obliteradas?²⁰¹

Diante dessas semelhanças, podemos questionar se o escritor teria mesmo conhecido, durante sua passagem pela Ilha Grande, um prisioneiro homoafetivo de nome Aleixo - a quem voltaremos.

Da mesma forma que Paulo Honório, seu criador não fez mera evocação das lembranças; antes, realizou uma “operação”: o que chega até o leitor passou por minuciosa seleção e elaboração. Graciliano Ramos nos entrega o resultado daquilo que a historiadora Elizabeth Jelin (2002, p. 14) chama de “trabalho da memória”.

Para Jelin, o trabalho caracteriza a condição humana. Coloca a pessoa e a sociedade em lugar de agência e produtividade. Como elemento transformador, o trabalho modifica o indivíduo e o mundo: “Referir-se, então, ao fato de que a memória implica o trabalho é incorporá-la à tarefa de criar e transformar o mundo social” (p. 14). Jelin afasta-se do conceito de Nora e não separa a memória da História. Por outro lado, reforça o encadeamento entre memórias individuais e as coletivas (p. 13-14). Jelin também considera os trabalhos de memória em sua dimensão psicanalítica como cruciais para lidar com traumas de caráter político e catástrofes sociais (p. 10-11). Essa é uma das intenções por trás do intenso trabalho de memória que é “Memórias do cárcere” e é o próprio Graciliano Ramos quem a apresenta:

Quem dormiu no chão deve lembrar-se disto, impor-se disciplina, sentar-se em cadeiras duras, escrever em tábuas estreitas. Escreverá talvez asperezas, mas é delas que a vida é feita: inútil negá-las, contorná-las, envolvê-las em gaze. Contudo é indispensável um mínimo de tranquilidade, é necessário afastar as miseriazinhas que nos envenenam. Fisicamente estamos em repouso. Engano. O pensamento foge da folha meio rabiscada. Que desgraças inomináveis e vergonhosas nos chegarão amanhã? Terei desviado esses espectros? Ignoro.²⁰²

De volta ao processo psicanalítico, Ferrarini e Magalhães (*loc. cit.*, p. 113) esclarecem que, para Freud, a memória é via de mão dupla e nela trafegam a lembrança e o esquecimento; trata-se de mecanismos distintos e complementares. A obra freudiana descreve quatro formas de “esquecer”: o recalque original, que produz representações fixas, mas indizíveis pela nossa linguagem, da lembrança a ser apagada; os recalques móveis, que podem ser rememorados; a

²⁰¹ *Ibid.*, p. 9.

²⁰² *Ibid.*, p. 10.

amnésia infantil; e as “lembranças encobridoras”, recurso por meio do qual o aparelho cognitivo registra memórias irrelevantes, associa seu conteúdo a outras lembranças e as substitui. Trazemos Aleixo de volta e questionamos: é possível que ele seja uma memória encobridora? Se sim, que violências sofridas por Graciliano Ramos estariam na sua origem e teriam sido encobertas com essa figura, saída da sua experiência como leitor?

Esquecer é etapa necessária para que o trauma possa ser vencido e superado. Graciliano Ramos “operou” o esquecimento na escrita da sua obra. E não podemos perder de vista o uso político da operação de esquecer. Jelin (*loc. cit.*) nos orienta: há lógica no silêncio (p. 31); e conclui: “se falamos de esquecimento, o que se está propondo é o esquecimento (político) do singular e único de uma experiência, para tornar a memória mais produtiva” (p. 33).

Em um trabalho sobre memória, é importante recordar e reforçar o que se espera da comunidade de pessoas que pesquisa e ensina História: conscientes da nossa importância, devemos alertar a sociedade para que ela não alimente, mais uma vez, o causador da angústia sofrida pelo notável escritor alagoano: o fascismo opressor, que ensombrece esse começo de século.

À guisa de conclusão: tropeços finais

Na história do Brasil republicano, a nossa democracia foi atravessada por duas ditaduras: entre 1937 e 1945, Getúlio Vargas governou de forma autoritária e lançou mão de poderoso aparelho de estado para perseguir seus adversários - entre eles, Graciliano Ramos. Dezenove anos depois, outro regime de exceção nos seria imposto: entre 1964 e 1985, militares do exército assumiram a presidência da república e exerceram o poder em uma sangrenta ditadura civil-militar.

Se ainda é possível usar conceitos caros à ciência da História, como permanência e ruptura, a explicação para o despertar recente do autoritarismo no Brasil passa pela compreensão desses períodos de suspensão dos direitos e de perseguições. Compreender o pensamento de quem apoia o governo do último presidente do nosso país passa pelo entendimento das ditaduras citadas; Karl Marx (1985, p. 120) escreveu em um de seus trabalhos que “a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco”.

Pensar na memória e na sua importância para a construção da História é pensar na possibilidade de visitar um passado que não mais existe, mas que se faz presente por meio de

percepções distintas. A memória torna o passado acessível e o livra do esquecimento por meio de suportes que permitam a sua manifestação. Um desses avatares da memória é a literatura. Por meio dela, vários autores e histórias tranquilizam nossas inquietações e se mantêm presentes. Ao publicar suas memórias, Graciliano Ramos também buscou acalmar os corações acoçados pelo “nosso pequenino fascismo tupinambá”.²⁰³ Além de autor incontornável da nossa literatura, Graça, como era chamado na intimidade, oferece-nos uma interpretação possível para a nossa história: uma que é sensível ao drama humano. Sua escrita revela, por meio do contraste entre o belo e o bárbaro, as condições de desigualdade que se impõem sobre o homem. É disso que a memória, a História e a literatura são feitas: de matéria humana.

Parafraseando Guimarães Rosa, tentamos a “travessia” por conceitos que definem o fazer intelectual e social do historiador. Difícil travessia pelos sertões da ciência da História. Mas contamos com a orientação de “pilotos”²⁰⁴ experientes. Segundo Jacques Le Goff, a memória é parte de longo processo, social e coletivo; a passagem do tempo, por meio dos mecanismos de recordação e registro, molda a identidade de uma comunidade. De acordo com esse historiador, a memória coletiva é construída por meio de símbolos, rituais e narrativas compartilhadas, que se tornam parte integrante da cultura de um grupo. A memória não é apenas registro individual, mas sim fenômeno que é constantemente moldado e reinterpretado pela sociedade. Maurice Halbwachs, por sua vez, complementa a abordagem de Le Goff e argumenta que memórias individuais estão sempre inseridas em contexto social. Para Halbwachs, a memória é construída e mantida por meio da interação com os outros e do compartilhamento das lembranças. Estamos, a todo instante, construindo memórias e fazendo História.

Todos os tropeços ocorridos nas veredas desse modesto trabalho têm como única razão o caminhar, por vezes incerto e cambaleante, mas sempre decidido, de quem o escreveu.

Referências bibliográficas

COUTO, Mia. O fio das missangas. In: _____. **O fio das missangas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004, p. 50-52.

²⁰³ RAMOS, 2013, p. 10.

²⁰⁴ Agradecemos ao nosso orientador, o prof. dr. Anderson Almeida, pela discussão em torno da melhor metáfora para quem nos “guia” na travessia do “sertão” acadêmico. A palavra piloto se adequa à nossa intenção e está presente em *Id. O menino da mata e o seu cão Piloto*. In: _____. **Infância**. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 1976.

FERRARINI, Pâmela Pitágoras Freitas Lima; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. O conceito de memória na obra freudiana: breves explicações. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 5, n. 1, p. 109-118, jun. 2014.

FRANÇA, Jean Marcel de Carvalho; RAMINELLI, Ronald. **Andanças pelo Brasil colonial: catálogo comentado (1503 – 1808)**. São Paulo: Unesp, 2009.

HALBWACHS, Maurice. Memória coletiva e memória individual. In: _____. **A memória coletiva**. São Paulo: Edições Vértice, 1990, p. 16-35.

HESÍODO. **Teogonia** - a origem dos deuses. 7. ed. São Paulo: Iluminuras, 2007.

JELIN, Elizabeth. **Los trabajos de la memoria**. Madrid: Siglo XXI de España Editores, 2002.

KAFKA, Franz. **O processo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

LE GOFF, Jacques. Memória. In: _____. **História e memória**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1990, p. 423-477.

MANGUEL, Alberto; GUADALUPI, Gianni. **Dicionário de lugares imaginários**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

MARX, Karl. Para a crítica da economia política. In: _____. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-graduados de História**, São Paulo, v. 10, p. 7-28, 1993. Disponível em: revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101. Acesso em: 22 maio 2023.

RAMOS, Graciliano. **Memórias do cárcere**. 25. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013. 2 v.

_____. **São Bernardo**. 88. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

_____. O menino da mata e o seu cão Piloto. In: _____. **Infância**. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 1976.

SCHWARCZ, Lilia M. STARLING, Heloisa M. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SUSSEKIND, Flora. **O Brasil não é longe daqui: o narrador, a viagem**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

Periódicos e metodologias em pesquisas históricas

Matheus Araújo Machado de Freitas²⁰⁵

Resumo: O objetivo do presente trabalho é desenvolver uma discussão acerca do estudo em história política a partir dos periódicos como fonte historiográfica. Buscando refletir sobre os caminhos que os jornais possibilitam em uma pesquisa que discute o Golpe Civil Militar de 1964 em Alagoas. Operando metodologicamente a partir de referências como Tania Regina de Luca e José de Assunção Barros. Dialogamos com Jorge Ferreira e Angela de Castro Gomes, ao procurar compreender esse período como construção de um regime autoritário, com atuação conservadora.

Palavras-chave: Periódicos, Golpe Civil Militar de 1964, Alagoas.

Considerações iniciais

O documento quando na condição de fonte historiográfica não é um elemento posto com o objetivo de provar a narrativa histórica. O texto se desenvolve através do documento, a leitura da fonte deve ser executada a partir de uma crítica, e essa crítica fará parte necessariamente da pesquisa. “O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder.” (LE GOFF, 1990, p. 288). Mesmo os documentos que se desenvolvem como suportes objetivos de informação, estão carregados das intenções de seus autores. São relatórios econômicos, diários oficiais, boletins, enciclopédias, mapas e no caso da reflexão aqui proposta, os jornais. Esses suportes atendem às necessidades de seus produtores, que podem ser governos, grupos políticos, conglomerados de comunicação, que fazem uso de uma pretensa objetividade para estabelecer influência a partir da função social que estabelecem. “O pesquisador dos jornais e revistas trabalha com o que se tornou notícia, o que por si só já abarca um espectro de questões, pois será preciso dar conta das motivações que levaram à decisão de dar publicidade a alguma coisa” (LUCA, 2008, p. 140).

²⁰⁵ Graduado em Licenciatura em História pela Universidade Estadual de Alagoas, mestrando em História pela Universidade Federal de Alagoas e bolsista de mestrado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas. Email: mamfress@gmail.com

A leitura de um jornal exige do pesquisador uma investigação inicial que vai para além daquilo que está diretamente posto no texto jornalístico. A produção daquela informação passa por entrevistas, por obtenção de dados, por produção de imagens, pela redação de um texto que traz consigo os posicionamentos do autor e da linha editorial do veículo de comunicação. Qual manchete pode estar na primeira página e qual fica escondida em uma das páginas subsequentes? Por que um determinado periódico noticia com destaque um acontecimento e outro decide não dar uma importância semelhante? É a partir desses pontos que se desenrola a reflexão das páginas seguintes.

Os periódicos

Na segunda metade de 2020, em meio aos vários eventos que se originaram no rápido crescimento de casos de uma doença até então desconhecida para mim, a COVID 19, me vi obrigado a ficar recluso em casa. Durante aqueles dias fui procurando alternativas para me ocupar, já que não podia mais frequentar o campus da Universidade Estadual de Alagoas. Mas algo perpassava todo esse tempo que me dedicava a minha busca por um mundo alternativo àquela monotonia que estava vivendo. O noticiário invadia meus ouvidos constantemente, me mostrando diferentes gráficos que acompanhavam caso a caso a evolução da pandemia.

Começava a achar curioso, como os mesmos dados eram tratados de diferentes formas a depender da estação de TV ou do jornal online. Enquanto o canal local enfatizava o atraente número de recuperados, o telejornal nacional desenvolvia uma preocupação maior pelo número de mortos atingidos até então. Esses eventos se repetiam de diferentes maneiras e escalas de observação possíveis. De forma que se desenvolvia em mim uma torcida dia após dia, para que aqueles números fossem evoluindo de forma a proporcionar um cenário mais favorável ao retorno daquilo que eu esperava de uma normalidade. Mas percebia também, que a depender da linha editorial do jornal, aqueles mesmos números me causavam diferentes emoções. De certa forma, o interesse por se desenvolver uma pesquisa a partir dos periódicos começava a surgir.

Participar do grupo de história política da Universidade, que naquele momento estava iniciando com reuniões online me permitiu entrar mais a fundo em um estudo por meio dos jornais. Encontrei ali o meu tema de pesquisa. No caso, realizar uma operação historiográfica referente à ascensão política de Luiz de Souza Cavalcante até o governo do estado de Alagoas, por meio da análise de periódicos que circularam entre 1951 e 1966. Para desenvolver essa

pesquisa, acabo por me identificar em um lugar social, que se constrói a partir de meus posicionamentos, de minha formação acadêmica e da conjuntura social que vivia no tempo presente. Ou seja, ao desenvolver uma análise de uma edição do *Diário de Pernambuco*, é preciso levar em conta todos os elementos particulares de minha formação como pesquisador além das particularidades do próprio documento. E mesmo a decisão da escolha dos periódicos para a pesquisa faz parte dessas particularidades. Parta Certeau (2011, p. 81) em “história, tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em ‘documentos’ certos objetos distribuídos de outra maneira”.

As hemerotecas acabam por reunir um imenso volume de documentos que podem se colocar como fontes para o trato historiográfico. E nisso não se observam apenas os jornais, quando se pensa em periódicos, é possível englobar uma imensa variedade de impressos. As revistas são um bom exemplo. Durante minha pesquisa me deparei com várias delas, a revista *Manchete* e a *Mundo Ilustrado* são algumas das que surgiam em minhas buscas. As fontes possíveis se expandem para os Diários Oficiais, as Histórias em Quadrinhos ou mesmo as Enciclopédias. Engloba diversos tipos de publicações que se organizam por edições lançadas periodicamente.

Os periódicos são fontes magníficas para os historiadores que quase sempre os utilizam, com abundância, quando fazem suas pesquisas. Diversos jornais e revistas, com posições políticas diferentes, permitem ao historiador avaliar como importantes veículos de formação de opinião noticiavam determinado evento, em um dado momento, principalmente quando ele tem a envergadura de uma rebelião ou revolução (FERREIRA, GOMES, 2014, p. 12).

Quando se trata de História Política, que é o caminho historiográfico que acabei por trilhar em minha pesquisa, os jornais se constituem como fontes extremamente importantes para se acompanhar o desenrolar das tramas do acontecimento estudado. Nisso, a periodicidade é de suma importância, já que um determinado evento pode se estender por dias, semanas ou meses.

Dessa forma, entende-se os jornais como fontes privilegiadas, por sua abrangência temática e por sua capacidade de registrar acontecimentos a longo prazo, embora é claro, não seja a única com essas características. É possível a partir de um estudo aprofundado nesse meio, recuperar um pouco do imaginário de figuras públicas, através das interpretações existentes nesses veículos. Para fazer isso, é importante levar em conta aquilo que Ferreira (2005, p. 15) aconselha, “não basta olhar por trás das interpretações intermediárias que nos relacionam com a imaginação que queremos recuperar e compreender. ‘É preciso olhar através delas’”. Por esse

motivo se faz necessário compreender que a história consiste em uma narração de eventos, e que por essa natureza não faz reviver esses mesmos eventos. Quando lemos e passamos nossas interpretações para o texto, fazemos o trabalho de selecionar e simplificar aquilo que para nossa postura metodológica se faz mais, ou menos necessário, é o que faz muitas vezes um século inteiro caber em uma página.

É por esse motivo, que ao ler um texto historiográfico, é preciso ter consciência que “em nenhum caso, o que os historiadores chamam de um evento é apreendido de uma maneira direta e completa, mas, sempre, incompleta e lateralmente, por documentos ou testemunhos” (VEYNE, 2008, p.18). O documento ou testemunho se torna um intermediário entre o texto historiográfico, e o passado estudado, e ao entender esse elemento dessa forma, é possível perceber que toda história a ser narrada “situa-se para além de todos os documentos, já que nenhum deles pode ser o próprio evento” (VEYNE, 2008, p.18). Assim, observa-se cada fonte individualmente, e cada produtor dessas fontes, como olhares distintos que dão origem a novos indícios na narrativa historiográfica de um fato.

De início, em minha pesquisa acerca de Luiz Cavalcante, procurei dar prioridade para as fontes dispostas na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, de forma que encontrei uma limitação. Não existiam jornais alagoanos disponíveis para o período estudado, de forma que minha pesquisa contou quase que inteiramente com jornais de fora do estado, como o já citado *Diário de Pernambuco*. Mas essa limitação me permitiu observar os elementos estudados a partir de uma lente específica, que acaba por permitir desenvolver o estudo a partir do olhar de um cenário nacional. Como um olhar externo recebe os eventos ocorridos em Alagoas? Esse passou a ser um novo questionamento para o trato historiográfico.

É tendo consciência desses apontamentos, acerca da materialidade do documento, desde seu lugar de produção aos interesses que o norteiam que o pesquisador entende que “o que confere unidade aos diferentes aspectos da história não-factual é uma luta contra a ótica imposta pelas fontes” (VEYNE, 2008, p.18). É aí que se encontra o ponto chave para se desenvolver uma pesquisa historiográfica, a ótica que a fonte impõe se converte em elemento a ser analisado. É imprescindível historicizar os posicionamentos divergentes de dois periódicos distintos, como quando colocamos uma matéria redigida pelo *Diário de Pernambuco* ao lado de sua equivalente no *Última Hora*.

Percebe-se que não é viável desenvolver um estudo a partir de fontes, sem antes desenvolver uma pesquisa acerca do processo que produz essas fontes. Isso parte do necessário

conhecimento prévio acerca do jornal, respondendo algumas perguntas básicas: a quem pertence? Que finalidade cumpre? A quais demandas ele atende? A partir daí é possível nos diferentes eventos narrados observar como eles são tratados pelos redatores. Um jornal controlado por grupos ligados a oposição vai desenvolver uma imagem de Luiz Cavalcante e suas ações que difere muito daquela produzida por veículos situacionistas.

Os jornais costumam ser vendidos nas bancas com a promessa de se constituírem como “meios de informação”, onde o leitor obtém um retrato objetivo da realidade. Isso não está distante da realidade, essa é uma das funções dos veículos jornalísticos. Mas a condição de “meio de comunicação” costuma se sobrepôr constantemente, especialmente quando esses veículos são observados a partir do olhar crítico de um historiador. A manchete que estampa um assassinato não é redigida apenas com a intenção de informar, ela é constituída por uma série de elementos textuais e visuais que a integram dentro do discurso jornalístico. Esses discursos comunicam ideias e valores, pelos quais seus controladores buscam agir dentro da sociedade, atuando de acordo com os interesses particulares e dos aliados políticos. Para Barros (2019, p. 173), “não necessariamente um único setor de interesse, mas sim um campo de interesses no interior do qual diversos fatores interagem”.

Na condição de “meio de comunicação” o jornal faz uso de sua credulidade, de suas dimensões e relevância no interior da sociedade como “meio de informação” para exercer o efeito de verdade. Isso fomenta no imaginário popular a ideia de que ali “fala-se de fato da realidade, da vida efetivamente vivida, da história que se refaz a cada novo dia, de algo que realmente ocorreu e do qual se dá um retrato fiel e não comprometido por parcialidades” (BARROS, 2019, p. 167). É com essa promessa que o jornal estampa em suas páginas *slogans* que incluem palavras como “imparcial”, “real”, “testemunha ocular”, “embora a impossibilidade efetiva dessas posturas parciais seja sempre bastante evidente para os analistas de periódicos e também para os leitores mais argutos.” (BARROS, 2019, p. 167). Na mesma linha que Barros, Tania de Luca aponta que:

A escolha de um jornal como objeto de estudo justifica-se por entender-se a imprensa fundamentalmente como instrumento de manipulação de interesses e de intervenção na vida social; nega-se, pois, aqui, aquelas perspectivas que a tomam como mero “veículo de informações”, transmissor imparcial e neutro dos acontecimentos, nível isolado da realidade político-social na qual se insere. (LUCA, 2008, p. 118)

Os interesses do lugar de produção de um veículo jornalístico também influenciam nas decisões editoriais a serem analisadas, já que seus produtores podem buscar diferentes linhas

de influência a depender da área de atuação além, é claro, das decisões comerciais que podem ser almeçadas ao criar conteúdo regional para um público. Um exemplo que pode ser observado é a *Gazeta de Alagoas*, que opera no estado de Alagoas e que foi controlada no período de minha pesquisa, por Arnon de Melo, um tradicional político e membro das oligarquias alagoanas. De forma que a linha editorial do jornal procura estar alinhada com os interesses regionais de seu proprietário, se preocupando em estar alinhada com as demandas e objetivos de seu produtor em meio a posição de poder que ele ocupa. É preciso ter em mente que a fonte não é apenas um instrumento para obter informações, é também integrante direta das relações sociais, econômicas e políticas estudadas.

Mesmo um jornal com uma linha editorial semelhante, pode apresentar uma seleção de informações diferente, a depender do local de produção. O *Diário de Pernambuco* é um exemplo disso, ainda que esteja alinhado com o grupo político de Arnon de Melo, por estar localizado fora do estado de Alagoas, pode ter a liberdade de publicar notícias que interfiram nos interesses do meio alagoano, já que seu público não tem ligações diretas com o estado. Assim a disponibilidade de informações pode variar quando se leva em conta o local de produção.

É importante estar alerta para os aspectos que envolvem a materialidade dos impressos e seus suportes, que nada têm de natural. Das letras miúdas comprimidas em muitas colunas às manchetes coloridas e imateriais nos vídeos dos computadores, há avanços tecnológicos, mas também práticas diversas de leituras. Historicizar a fonte requer ter em conta, portanto, as condições técnicas de produção vigentes e a averiguação, dentre tudo que se dispunha, do que foi escolhido e por quê (LUCA, 2005, p.132).

As escolhas estéticas que compõem a diagramação das páginas de um jornal não são inocentes. As características materiais desses veículos são capazes de desenvolver seus discursos que vão para além dos meios verbais. Os regimes de verdade defendidos por cada grupo de comunicação são classificados e ordenados em meio as páginas de forma hierárquica. O espaço que uma matéria ocupa pode variar muito, e essa escolha não depende somente da perspectiva de interesse do leitor por aquele assunto. Existem escolhas de fontes, de número de caracteres, de dispor ou não de elementos visuais como imagens, o número da página ou a sessão que ocupa. Tudo isso constituem possibilidades que podem dar mais ou menos destaque a uma informação. As imagens também surgem em meio ao texto com o intuito de potencializar, ou mesmo de ampliar a discussão proposta pelo meio verbal. “A foto é uma unidade de sentido inserida em uma outra ordem de discursos que pode apoiar ou contrariar o discurso verbal”

(BARROS, 2019, p. 195). Dessa forma, quando analiso uma matéria referente a alguma ação de Luiz Cavalcante, preciso estar atento não apenas às escolhas de palavras usadas pelos redatores, mas também todo o conjunto de escolhas visuais que compõe o material.

[...] para os objetivos da análise historiográfica é fundamental compreender ainda que um jornal não é formado por um único texto, mas sim por um conjunto de textos. Para evocar tal característica, utilizaremos a expressão “polifonia de textos” [...] temos no jornal um conjunto articulado de textos distribuídos em diferentes seções e escritos por uma variedade de autores e redatores (BARROS, 2019, p. 163).

Esse é um ponto que não pode ficar despercebido em nossas pesquisas, apesar de um jornal ser vendido com um único nome, como *Diário de Pernambuco*, *Correio da Manhã*, *Gazeta de Alagoas*, sua característica polifônica o define como uma “produção multiautoral”. É esperado que exista uma linha editorial a ser seguida por cada veículo, que exista um estilo textual a ser priorizado, um posicionamento prévio indicado para cada situação, mas ainda assim, o jornal é formado por uma multiplicidade de autores que imprimem em suas páginas suas ideias, seus estilos, seus posicionamentos. Essa autoria é evidenciada quando o jornal abriga sessões na qual o jornalista autor acaba encontrando frestas por onde expressar resistência aos posicionamentos dominantes do jornal. Ocorre uma negociação entre linha dominante e a liberdade jornalística do autor da matéria para a elaboração dos textos, já que sendo um produto a ser distribuído para atender a uma diversidade de públicos, o jornal precisa manter uma imagem que não o vincule a um apoio cego a determinada causa. Lidar com uma fonte multiautoral na pesquisa historiográfica é diferente de lidar com uma fonte monoautoral.

Identificando elementos para a narrativa

Ao pegar a edição mais recente do jornal que circula em sua região, você provavelmente encontrará um caderno com folhas grandes de papel barato, com uma série de matérias impressas. Essas matérias não são aleatórias, o jornal segue uma estrutura, que inclusive pode ser facilmente identificada. Em minha pesquisa, quando investigava o governo de Luiz Cavalcante, observava com atenção a estrutura de periódicos como o *Jornal de Alagoas*. Nesse em específico, o noticiário local vinha sempre na última página, que funcionava como uma segunda capa, e ali eu encontraria dispostas uma série de matérias sobre a política e o cotidiano do estado. Já na capa principal, existem as notícias nacionais e internacionais. Em seu miolo, encontram-se as matérias completas que são anunciadas nas capas, e suas diversas seções, como

“esportes”, “política” ou “municípios”. Essa mesma disposição é comum em outros jornais, especialmente quando alguns deles são controlados pelo mesmo grupo, como o *Jornal de Alagoas* e o *Diário de Pernambuco*.

Para Jacques Revel (1998, p.28), “cada ator histórico participa, de maneira próxima ou distante, de processos – e portanto se inscreve em contextos – de dimensões e de níveis variáveis, do mais local ao mais global”, constituindo-se em um jogo de escalas na ótica do historiador. De certa forma, pode-se observar que os jornais trabalham com esse jogo de escalas, que pode partir de uma notícia local, como por exemplo a decisão de um determinado político, que pode ou não estar alinhada com o regime de verdade defendido pelo veículo. Essa mesma decisão pode ser relacionada em outra matéria a uma conjuntura nacional, no caso a decisão de um político para uso da verba destinada nacionalmente para a educação. E subindo mais um nível desse jogo de escalas, o jornal pode relacionar o investimento na educação a uma tendência internacional. Observar com atenção essa dinâmica é importante para a pesquisa, já que nosso objeto, acontecimento e temporalidade não estão desligados de um contexto mais amplo.

Esse contexto pode também se diferenciar por diversos cenários, no caso do exemplo que apresentei anteriormente, a decisão da destinação da verba parte de uma conjuntura política que reflete diretamente no cenário econômico. A localidade em questão pode estar passando por uma crise, e o mesmo periódico pode evidenciar seu posicionamento, favorável ou não, quanto a decisão de destino dos recursos públicos. Trabalhando mais a fundo em nossa análise, podemos observar outros elementos. A precariedade dos investimentos em educação, fazem parte de tensões sociais, que acarretam uma série de questões a se considerar. Devido à falta de recursos, uma escola pode ter problemas na rede elétrica, e como consequência, dar origem a um incêndio. Esse mesmo fato também se converte em notícia, e pode ser usado na estrutura do jornal, para desenvolver seu posicionamento.

Além disso, é possível encontrar nas páginas de cotidiano de um periódico uma série de matérias que aparentemente se distribuem de forma desconexa do noticiário mais abrangente. São notas que registram assaltos, desaparecimentos, festas, concursos. Manchetes de acontecimentos frívolos e singulares, mas que ainda assim estão interligados na narrativa. Um buraco que não é reparado pela prefeitura, uma região que enfrenta um aumento na criminalidade, tudo isso faz parte de uma conjuntura econômica e política. O jogo de escalas perpassa por diferentes cenários e tensões sociais, quando se analisa uma matéria de jornal, é preciso pensar o periódico como um todo.

Até mesmo os informes e propagandas funcionam como elementos discursivos. A diagramação pode dar destaque a uma matéria que leve o leitor a considerar um informe publicitário. Uma nota que registra um acidente de carro próximo de um anúncio de seguro ou mesmo de um modelo de carro que promete mais segurança. Além também de que os espaços pagos nas páginas de um jornal também funcionam como canal de comunicação utilizado por diferentes grupos e instituições para propagar suas ideias. Isso inclui partidos políticos, instituições públicas, empresas ou grupos econômicos.

Ao observar todos esses elementos da narrativa, a análise de um jornal se direciona para o que se passa “entre”. Fatos, cenários, tensões e acontecimentos, tudo isso está interligado, e é onde se constitui a intriga a ser desenvolvida para a compreensão do passado. Aproximando-se do pensamento de Koselleck (2006), todo esse processo faz parte do espaço de experiência da configuração histórica a ser investigada.

Além das questões discursivas que podem ser analisadas, existe também toda a materialidade que compõe o periódico e que pode ser observada criticamente. A *Gazeta de Alagoas* foi pioneira na inovação tecnológica no estado de Alagoas, sendo o primeiro a trazer fotos coloridas em suas páginas. Características como essa destacavam o jornal entre os demais dispostos na banca, e como se espera, influencia no público leitor. O tipo de papel que é usado, as condições de uso, o uso de imagens e elementos gráficos. Além de características referentes ao formato. O jornal comunista alagoano *A Voz do Povo*, era impresso com em média quatro páginas por edição, o que o difere do *Jornal de Alagoas* e da *Gazeta* que costumavam ter um número maior de páginas. Todas essas características fazem parte do espaço discursivo a ser analisado.

Imagem 01: capa do jornal A Voz do Povo, edição de 03/08/1958, capa do Jornal de Alagoas, edição 31/01/1957, capa da Gazeta de Alagoas, edição 27/06/1962



Fonte: Acervo do Arquivo Público de Alagoas (APA). *A Voz do Povo*, Maceió, ano 12, número 31, 03.08.1958, p.01. *Jornal de Alagoas*, Maceió, quinta-feira, 31.01.1957, p.01. *Gazeta de Alagoas*, Maceió, ano 28, número 151, sexta-feira, 27.06.1962, p.01

Estar atento para a periodicidade do impresso permite acompanhar a repercussão das notícias. O que abre espaço também para observar como a postura do jornal pode ir se modificando sobre um mesmo assunto ao longo do tempo. O que pode ser resultado também dos diferentes autores que produzem as matérias. E mapear esses personagens permite também identificar as particularidades individuais dessa polifonia. Os anunciantes comuns em diferentes jornais, ou que está sempre comprando espaço em um em específico também abre espaço para identificar financiadores, organizações, simpatizantes e grupos políticos.

O público-alvo de um jornal também é um ponto a ser observado, quando se trabalha com um jornal como o *A Voz do Povo*, se percebe que a forma como o jornal se constrói materialmente, além das escolhas editoriais priorizadas, se direciona para um público em específico. No caso, os trabalhadores operários e militantes comunistas. Para atingir esse público o material era vendido por um custo acessível ou mesmo distribuído gratuitamente, esse modelo pode explicar também a quantidade menor de páginas e a pequena periodicidade. No caso da *Voz do Povo*, era um jornal quinzenal e de baixa tiragem. Em contraste com a *Gazeta de Alagoas*, publicada diariamente, com edições mais fartas e um custo maior para o leitor. Como se espera, os diferentes públicos influenciam nas posições editoriais, naquilo que entra ou sai das páginas de cada edição.

Um jornalista-autor menos posicionado na hierarquia da sala de redação, [...] pode confrontar habilmente uma decisão editorial ao introduzir na matéria uma fotografia que contradiz o discurso favorável ou desfavorável a esse ou aquele personagem político. [...] Nem sempre se escolhe a melhor foto de um político repressor (BARROS, 2019, p. 191).

Uma fotografia pode ser inserida em uma matéria de jornal com diversos interesses a serem atingidos, e é um elemento que não pode passar despercebido na análise. São diversas características que podem comunicar um discurso que podemos encontrar nesse elemento visual. O ponto de vista do fotógrafo é um deles, a depender do ângulo, do que está no quadro ou não, da dimensão do foco, das condições de exposição, do jogo de planos, tudo isso pode comunicar. Apesar da aparente objetividade, a foto não representa necessariamente a realidade objetiva. Assim como o jornalismo verbal, o fotojornalismo é fruto do olhar de um profissional, que abarca uma série de intenções.

Um fotógrafo pode aproveitar o instante que uma autoridade emite uma expressão de asco, e registrar aquele instante, podendo fazer uso do material em momento oportuno. Pode aproveitar um gesto mais truculento, a sonolência fora de hora, o truncamento nas pernas após

um passo mal-dado, objetos em cena que a depender da perspectiva criam ilusões. Tudo isso pode estar a serviço do discurso que um jornalista pode fazer uso para apoiar o texto das matérias.

Considerações finais

Durante toda essa reflexão, procurei usar como base minha experiência com uma pesquisa em história política a partir dos periódicos, mas essa fonte permite uma imensa variedade de possibilidades para a pesquisa. É possível desenvolver um estudo acerca da própria imprensa, usando como base a análise de matérias de jornal, identificando a evolução tecnológica do meio, evidenciando os diferentes discursos e sua atuação na sociedade. A história econômica é outro caminho que pode ser seguido, os jornais são retratos das diversas relações econômicas, que vão desde o próprio custo passado para o leitor, até as análises de matérias da seção de economia ou dos anseios sociais que não raramente tem participação de crises econômicas. Uma história cultural também é naturalmente viável, especialmente quando observamos os vários estudos acerca da censura na ditadura, ou mesmo sobre as tendências no mundo da música, do cinema, da moda, da fotografia.

O acesso aos periódicos também está facilitado nos últimos anos, com a disponibilidade de grandes acervos online como a Hemeroteca Digital mantida pela Biblioteca Nacional, que tem sido uma aliada de pesquisa. Em Alagoas, é possível encontrar ricos acervos no Arquivo Público do estado, no Instituto Histórico e Geográfico ou mesmo em bibliotecas públicas. Como uma outra possibilidade disponível, existem também os acervos online mantidos pelos próprios jornais, como os do *O Globo*, *Folha de São Paulo* e *O Estado de São Paulo*.

Referências

- BARROS, José D'Assunção. **Fontes históricas:** introdução aos seus usos historiográficos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.
- CASTRO, Angela de Gomes, FERREIRA, Jorge. **1964:** o golpe que derrubou um presidente, pôs fim ao regime democrático e instituiu a ditadura no Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.
- CERTEAU, Michel de. **A escrita da história.** Rio de Janeiro: Forense, 2011.

JACQUES, Revel. **Jogos De Escalas**. 1a edição. [S. l.]: Editora Fgv, 1998.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**. Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto e Ed. PucRio, 2006.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990.

LUCA, Tania Regina de. **Fontes Impressas**: História dos, nos e por meio dos periódicos. In: BASSANEZI, Carla Pinsky. **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.

VEYNE, P. **Como se Escreve a História**. 1. ed. [S. l.]: Edições 70, 2008.

Contribuições do Movimento Indígena Brasileiro aos estudos de História Indígena

Verônica Araújo Mendes²⁰⁶

Resumo: Desde os primórdios da história do Brasil os povos originários apresentaram respostas diversas às iniciativas colonialistas. Mas é apenas na década de 1970 que o Movimento Indígena Brasileiro se constitui enquanto organização coletiva, caracterizada, sobretudo, pelo sentimento de pertencimento a uma consciência étnica comum. Em oposição ao contexto político autoritário instaurado com a ditadura civil-militar, os povos indígenas gestaram um movimento notável que culminou com importantes conquistas, como o direito à diferença e à autodeterminação. Os frutos de suas mobilizações atingiram a sociedade como um todo, conforme Daniel Munduruku (2012), a ela foi oferecida a oportunidade de olhar para os povos indígenas com novos olhos. Tal mudança de olhar também pode ser percebida na historiografia. À vista disso, este trabalho objetiva apresentar algumas contribuições do Movimento Indígena Brasileiro aos estudos de História Indígena.

Palavras-chave: Movimento Indígena Brasileiro. Mudanças Paradigmáticas. Teoria da História.

Introdução

A escrita da História está intimamente relacionada ao meio social onde ela é elaborada. Paralelamente ela sofre a influência do(a) historiador (a) que, se por um lado, é uma pessoa dotada de subjetividade, interferindo no mundo e o construindo, por um outro, é também produto desse mesmo mundo, sendo influenciado (a), de igual maneira, pelos elementos socioculturais nele presente. “Como o veículo saído de uma fábrica, o estudo histórico está muito mais ligado ao complexo de uma fabricação específica e coletiva [...]. É o produto de um lugar”. (CERTEAU, 2020, p. 57).

Neste sentido, faz-se fundamental pensarmos qual o nosso lugar social e como ele infere em nossa escrita. Mais que isso, importa observarmos quais influências estão intervindo na

²⁰⁶ Graduada em Licenciatura em História (CESA/2018), Mestranda em História PPGH-ICHCA/UFAL com a orientação da Profa. Michelle Reis de Macedo e bolsista FAPEAL. Contato: historia.veronica96@gmail.com

maneira como olhamos e analisamos o mundo que nos circunda. É um consenso entre os(as) historiadores(as) o fato de que somos homens e mulheres de nosso tempo, de modo que as questões postas pelo tempo no qual vivemos acabam orientando o nosso olhar para o estudo do passado/ presente.

“A história de fato não vive fora do tempo em que é escrita”. (RÉMOND, 2003, p. 22). Em vista disso, não me parece exagero afirmar que o Movimento Indígena Brasileiro (MIB) e seu protagonismo, particularmente entre os anos de 1970 e 1990 - período que corresponde a sua constituição e consolidação-, influenciou a renovação nos estudos históricos, mormente ao que toca a “Nova História Indígena” - campo de estudo que emerge nos 1990, pós Constituinte, fruto das trocas epistemológicas que antropólogos e historiadores passaram a fazer.

Cabe sinalizar o papel do grupo de estudo “História Indígena no Brasil Republicano” coordenado pela Profa. Michelle Reis de Macedo, na realização do presente trabalho, pois por meio das leituras, debates e trocas fomentadas, pudemos nos tornar mais sensíveis e perspicazes no sentido de não perder de vista as íntimas relações que envolvem a teoria-prática. Sendo possível deliberar acerca de novos modos de fazer História, críticos a ciência ocidentocêntrica²⁰⁷ e, portanto, atentos a outras possibilidades de produzir conhecimento, inclusive, oriundas das comunidades tradicionais.

No primeiro encontro do grupo de estudo, a Profa. Michelle Reis listou alguns pilares necessários aqueles e aquelas que têm interesse, estudam, pesquisam e escrevem a partir do campo da História Indígena, entre eles estavam: 1) A pedagogia dos mais velhos, pela qual refletirmos a importância de aprender com os povos originários o respeito aos ensinamentos daqueles e daquelas que tem mais experiência; 2) Ouvir e ler intelectuais indígenas (muitas vezes a Academia, por ter como diretriz a ciência moderna ocidental, tende a reproduzir visões equivocadas e estereotipadas sobre outras sociedades e culturas. Ao nos aproximarmos das perspectivas indígenas não só descobrimos outras formas de conceber conhecimento, complexificando ainda mais nossas interpretações históricas, como também rompemos com preceitos colonialistas. Encerramos o ciclo viciante e debilitante de atuarmos como meros reprodutores da ideologia dominante, isto é, a do colonizador. Tornamo-nos críticas de nós mesmas); 3) Ouvir o Movimento Indígena.

²⁰⁷ Utilizo o termo em diálogo com a proposição proposta pela intelectual feminista Oyèrónké Oyèwùmí (2021), a qual, em substituição ao termo “eurocêntrico” por “ocidentocêntrico” engloba os Estados Unidos.

Ouvir o Movimento Indígena Brasileiro, conhecer suas demandas, fez-me perceber a importância de, na condição de aliada, tentar fazer da minha escrita um instrumento político capaz de trazer contribuições efetivas para os problemas apresentados pelos próprios povos indígenas.

Em *A operação historiográfica* (CERTEAU, 2020, p. 45) o historiador francês, Michel de Certeau, indaga-nos: “O que fabrica o historiador quando faz história? Para quem trabalha? O que produz?”. Na esteira de De Certeau podemos apontar, grosso modo, duas maneiras de se conceber a história, especialmente a história indígena: aquela pautada exclusivamente nas teorias, conceitos e métodos incorporados do meio “ocidentrocêntrico” e outra alternativa, construída por intelectuais indígenas e/ou em diálogos com os (as) intelectuais indígenas. A primeira apresenta maiores dificuldades para apreender a relação que envolve o teórico e o político. A segunda, notadamente, desenvolve-se a partir da relação entre ambos.

Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia* (1996) já nos alertava sobre o perigo de colocar o conhecimento apartado do mundo. O conhecimento precisa dialogar com o mundo, para além disso, o conhecimento precisa atuar nesse mundo, precisa transformá-lo. Conforme ponderou:

Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente de repente nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele (FREIRE, 1996, p. 50).

Não devemos nos esconder por trás da falaciosa neutralidade. Não nos tornamos mais intelectuais, mais científicos, mais acadêmicos em função disso. Diria Paulo Freire que nos tornamos imorais, visto que não assumimos a responsabilidade política de mudar o mundo. A escrita, repito, é uma poderosa arma de combate às injustiças. A escrita histórica sobremaneira. A História pode ou não referendar direitos, a História pode ser crítica a invasão colonizadora como pode servir para justificá-la, glorificá-la - como assim o fizeram no século XIX quando a historiografia nacional foi definida excluindo os indígenas e, por extensão, as indígenas mulheres.

A presente comunicação resulta de reflexões e “escrevivências”²⁰⁸ que venho desenvolvendo a partir da experiência no âmbito da Pós-graduação em História, onde venho me esforçando

²⁰⁸ Termo cunhado por Conceição Evaristo (2016) para indicar uma escrita que é marcada pelas vivências.

para não perder de vista a dimensão dialética e dialógica que envolve a minha escrita acadêmica e a realidade social a qual analiso, mas também com a qual aprendo, posiciono-me, sobretudo, objetivando transformá-la. Urge unir teoria e política para se instituir uma *práxis* decolonial libertadora. bell hooks (2019) já apontava para essa direção nas suas discussões sobre os feminismos das margens, assim como a urgência de se incorporar as experiências diversas das mulheres marginalizadas²⁰⁹.

Interessa aos estudos politicamente revolucionários partirem de uma realidade para a teoria e não o inverso. A teoria não pode ser instrumentalizada como uma moldura perfeita da realidade, empregando-a a qualquer custo. Tal postura tende a nos causar “cegueira”. A realidade tem a potência, inclusive, de modificar a teoria, podendo provocar revisões, mudanças paradigmáticas nas disciplinas - como se sucedeu no campo da História das Mulheres e das relações de gênero a partir do movimento político feminista, do feminismo da diferença e dos feminismos decoloniais provenientes do pensamento de mulheres marcadas pelas experiências dos colonialismos. Categorias de análises úteis a nossos trabalhos, como gênero, são tributárias do feminismo.

Partindo desses pressupostos, surgiu a seguinte problemática: De que modo o Movimento Indígena Brasileiro contribuiu (contribui) para a escrita e reescrita da História? Em um dos capítulos teóricos da minha dissertação (em andamento) onde faço um apanhado da constituição do campo da Nova História Indígena, venho perseguindo essa questão. Pensando no MIB não só como um movimento sociopolítico, mas também como uma *práxis* capaz de fornecer subsídios epistemológicos para nossas pesquisas, e, por meio delas, apontar soluções para os problemas sociais.

Imagem 1 - Indígenas na Assembleia Constituinte (Raoni Metuktire no plano central)

²⁰⁹ “Estar na margem é fazer parte de um todo, mas fora do corpo principal” (HOOKS, 2019, p. 16).



Fonte: Beto Ricardo/ISA²¹⁰.

Imagem 2 - Raoni Metuktire sobe a rampa na posse do Presidente Lula



Fonte: BBC NEWS Brasil (2023)²¹¹.

Precedentes, constituição e consolidação do MIB

²¹⁰ Disponível em: <https://site-antigo.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/por-que-o-cacique-raoni-metuktire-deve-ganhar-o-nobel-da-paz>. Acesso 01 ago. 2023.

²¹¹ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-64142129>. Acesso 08 set. 2023.

Antes do Movimento Indígena Brasileiro nascer, enquanto organização política coletiva em esfera nacional, com projeção internacional, os indígenas e as indígenas mulheres, ao longo de toda a história, resistiram. E resistiram de diferentes formas. Negociando diretamente com o colonizador, estabelecendo alianças com ele e/ou fazendo guerra contra os invasores. Em outras circunstâncias, houve o que Maria Regina Celestino de Almeida (2013) chamou de “resistências adaptativas”, isto é, ‘colaborar’ com o colonizador, entrar em seu jogo, para garantir sua sobrevivência. A situação dos indígenas e das indígenas mulheres que tiveram que esconder suas identidades étnicas, assumindo uma outra genérica, para não sofrer represálias constitui um exemplo muito elucidativo sobre este tipo de “resistência”. Em suma, em toda a história do nosso país, encontramos vestígios das resistências indígenas. Poderíamos denominar esse fenômeno anterior ao Movimento Indígena Brasileiro de “indígenas em movimento”, tomando de empréstimo a expressão cunhada por Daniel Munduruku (2023)²¹².

Mas é somente na década de 1970 que o Movimento Indígena Brasileiro passa a se constituir enquanto movimento coletivo organizado. De acordo com Daniel Munduruku (2012) até esse momento os povos indígenas tinham sua atenção voltada quase exclusivamente para as suas comunidades, bem como para os problemas internos que as afetavam. Além disso, havia um desconhecimento acerca de muitos problemas comuns vividos por outros povos.

As distâncias físicas e de comunicação eram muito maiores do que observamos hoje em dia com toda essa revolução tecnológica que vivenciamos. Além de tudo isso, os povos indígenas sempre enfrentaram, a partir do contato com os não indígenas, dificuldades que os colocaram em uma situação de vulnerabilidade socioeconômica. Nesse sentido, para que as distâncias físicas, comunicacionais e até políticas fossem rompidas, fazia-se imprescindível recursos materiais/financeiros.

A década de 1970 se revelou um momento favorável para que o MIB emergisse. Tanto pelo fato de a política indigenista governamental ter sido ainda mais agressiva e violenta, demandando, assim, uma resistência igualmente forte e organizada. Quanto pelo fato de outros setores da sociedade não indígena terem se colocado na condição de aliados, oferecendo

²¹² Ver: Entrevista especial com Daniel Munduruku. Instituto Humano Unisinos, 2023. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/618239-lutamos-para-que-o-brasil-nos-perceba-como-nunca-nos-percebeu-como-parte-da-sua-memoria-da-sua-historia-da-sua-identidade-entrevista-especial-com-daniel-munduruku>. Acesso em 15 ago. 2023.

recursos materiais para sua formação. “A questão indígena serviu como uma espécie de válvula de escape para os descontentes com o regime militar” (MATOS, 1997, p. 7).

O movimento indígena foi se constituindo, na sua diversidade, como uma rede de pessoas (lideranças, assessores, aliados) e de organizações (associações, entidades) que estão em permanente alerta na defesa dos direitos indígenas, até mesmo em nível mundial, facilitado pelos meios de comunicação cada vez mais velozes e populares, como a internet e o telefone. (BANIWA, 2007, p. 134).

As Assembleias Indígenas - iniciada em 1974-, tiveram um papel importantíssimo na formação do MIB. Foi através desses espaços, responsáveis por reunir lideranças indígenas de diferentes comunidades e regiões do país, que os povos originários puderam conhecer a realidade enfrentada pelos parentes, passando a deliberar uma agenda política comum para lutarem por seus direitos, como o direito à diferença, à autodeterminação, à terra e etc. Foi também no interior das Assembleias que o protagonismo indígena se manifestou com tamanha intensidade que fizeram-se ouvir em toda a sociedade envolvente.

A princípio as Assembleias foram muito influenciadas pelos aliados, principalmente o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) - reconhecido como importante articulador e financiador das primeiras Assembleias (embora me pareça que sua atuação comumente é supervalorizada). Mas pouco a pouco, conforme sublinha Munduruku (2012), às lideranças indígenas vão se impondo e assumindo um protagonismo ainda maior, sem a interferência direta dos aliados.

O MIB conseguiu garantir, a partir de uma intensa mobilização, os direitos acima citados na Constituição de 1988. Nos anos seguintes observamos uma verdadeira explosão nos estudos da temática indígena ligados a renovação de abordagem do campo da História Indígena - muitos dos estudos clássicos publicados na década de 1990 já vinham sendo desenvolvidos no contexto de efervescência do MIB. Como a clássica coletânea organizada por Manuela Carneiro da Cunha: *História dos índios no Brasil* (1992).

“O caráter educativo do Movimento Indígena Brasileiro”²¹³: Considerações finais

Se o Movimento Indígena Brasileiro possui um caráter educativo, como sublinhou Munduruku (2012), não devemos olvidar, a propósito de Paulo Freire, que o ato educativo “demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando aprende, outro que, aprendendo ensina, daí seu cunho gnosiológico”. (FREIRE, 1996, p. 50). Talvez nessa afirmação esteja a chave de resposta para a problemática apresentada no início da presente discussão. Os povos indígenas souberam aproveitar as oportunidades de aprendizagens criadas a partir de uma teia de relações na qual se encontrava também os aliados - entre eles intelectuais, historiadores e antropólogos. Na mesma medida, o sujeito que aprende, neste caso os povos indígenas, ensinaram.

O movimento indígena brasileiro foi sendo “gestado” ao longo de muito tempo para chegar à década de 1980 e apresentar uma proposta efetiva de participação nos rumos da política indigenista brasileira e, ainda, oferecer à sociedade um novo olhar sobre o que os povos indígenas podem oferecer para o futuro do país”. (MUNDURUKU, 2012, 220).

Ora, foram os povos originários que desafiaram os postulados acadêmicos, em voga até a década de 1970, pautados nas “perdas culturais”, nas teorias assimilacionistas e evolucionistas que apontavam para seu iminente desaparecimento. Ao existirem e resistirem tornaram evidente a inadequação das narrativas de “extinção”, obrigando os estudiosos a repensarem seus quadros teóricos, metodológicos e conceituais. O Movimento Indígena Brasileiro, assim como os Indígenas em Movimento, contribuiu com a renovação dos estudos de História Indígena a partir de um conceito que emerge da empiria de seus protagonismos. Atualmente identifico essas contribuições na minha própria trajetória como pesquisadora, foi a presença marcante de estudantes indígenas na Universidade que me levou a querer pesquisar a temática indígena.

Venho observando que tal presença aliada à expressiva produção acadêmica indígena vem impondo uma outra ética de pesquisa. Podemos esboçar uma definição dessa ética no entendimento amplo no que diz respeito a educação de Paulo Freire que a percebe como política, dialética e dialógica. Ao escrevermos história indígena e das indígenas mulheres, precisamos converter nossa escrita em ferramenta política, precisamos dialogar com os(as) sujeitos (as) indígenas, visibilizando suas produções intelectuais, as quais, faz notar, não se inscrevem apenas nos meios tradicionais da ciência moderna que as Universidades aderem. A

²¹³ Subtítulo tomado de empréstimo do livro com mesmo nome do autor Daniel Munduruku (2012).

História Indígena dos dias de hoje tem exigido um movimento muito mais complexo, pois já não é cabível alçar os indígenas limitando-os à condição debilitante de meros objetos.

Por fim, conclui-se que o Movimento Indígena Brasileiro desde a sua constituição vem oferecendo novas possibilidades de leitura e ação. Contribuindo para as transformações, ainda que gradativas, na sociedade no geral, nas políticas, nas concepções e atitudes das pessoas e também nos estudos acadêmicos. As imagens do líder indígena Raoni Metuktire são bastante ilustrativas dessa “retomada” indígena na história do país. Cabe-nos agora analisar com maior acuidade como construir uma *práxis* política libertadora na interface academia e sociedade a partir das margens e dos sujeitos e sujeitas que das margens se movimentam.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Metamorfoses indígenas**: Identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

BANIWA, Gersem Luciano. **Movimentos e políticas indígenas no Brasil**. Tellus, n. 12, 2007.

CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In.: **A escrita da história**. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2020.

CUNHA, Manuela Carneiro da. (org.) **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das letras, Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. Rio de Janeiro: Malê, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOOKS, bell. **Teoria Feminista**: da margem ao centro. São Paulo: Perspectiva, 2019.

MATOS, Maria Helena Ortolan. **O processo de criação e consolidação do Movimento Pan-Indígena no Brasil (1970-1980)**. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Universidade de Brasília - UNB. Brasília, DF, 1997.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

OYEWÙMÍ, Oyèrónké. **A invenção das mulheres**: Construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Bazar do Tempo, 2021.

RÉMOND, René. **Uma história presente**. In.: Por uma história política. Rio de Janeiro: Editora, FGV, 2003.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil para análise histórica. [1989]. Tradução: Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. 2º Edição SOS Corpo, Recife, 1995. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1737847/mod_resource/content/1/Scott_g%C3%AAnero%20uma%20categoria%20%C3%BAtil%20para%20a%20an%C3%A1lise%20hist%C3%B3rica.pdf. Acesso em 28 out. 2023.

ST 12 - PODER E CONHECIMENTO EM ALAGOAS

Coord.: Alex Rolim Machado; Amaro Hélio Leite da Silva; Claudemir Martins Cosme

Por séculos, houve um grupo que operacionalizou o Conhecimento para exercício de um determinado poder sobre Alagoas. Era a criação e a manutenção do Pacto do Açúcar enquanto base material de pesquisa teórico-metodológica e política de perpetuação de uma escrita. Por ser um Simpósio que discute criticamente o Poder, por consequência estamos interessados na leitura crítica do Conhecimento até hoje perpetuado em Alagoas. Estamos falando de uma história a contrapelo, como foi bem metaforizada por Walter Benjamin. E, dessa história pesquisada, narrada e contada contra a narrativa oficial dos donos do poder, pretendemos encorpar a concepção do contrapelo a característica de uma história ao rés-do-chão, vista de baixo, subversiva, combativa e até mesmo revolucionária. Em outras palavras, espera-se trabalhos de uma posição historiográfica que combata o viés pró-senhorial da escrita da história de Alagoas. Pretende o Simpósio aceitar trabalhos de temas e temporalidades diversas da história de Alagoas, sem perder de vista o comprometimento com a crítica e produção de Conhecimento, em tempo de, igualmente, avaliar e disputar as operacionalidades do poder no âmbito acadêmico e político.

(NÃO HOVE ENVIO DE TEXTOS)

ST 13 - SOCIEDADES ESCRAVISTAS NO MUNDO ATLÂNTICO - SÉCULOS XVI AO XIX

Coord.: Flávia Maria de Carvalho (UFAL); Gian Carlo de Melo (UFAL)

O presente Simpósio tem como proposta analisar sociedades envolvidas no comércio atlântico de escravizados entre os séculos XVI e XIX. O objetivo é de que possamos dialogar sobre como o cotidiano foi moldado ou teve de ser adaptado para garantir a sobrevivência das diversas sociedades que se formaram no litoral ou em locais mais afastados dos centros de poder. Dentro dessa proposta debateremos questões sobre economia, relações de poder, administração e das produções culturais nas diversas sociedades que formavam o complexo atlântico para entender as implicações de temas ligados à família, escravidão, Igreja, etc. Serão acolhidos resumos para contribuir no debate geral sobre o Atlântico para além de um oceano, sobre sociedades escravistas no continente africano e no Brasil. De acordo com essa perspectiva o Atlântico é entendido como um canal que possibilitou conexões e transmissão de saberes ao longo dos séculos, extrapolando suas limitações geográficas, formando sociedades e colocando pessoas até então desconhecidas em contato, gerando um mundo novo, um mundo conectado.

Pão, disciplina e trabalho: discursos do jesuíta Jorge Benci e as justificativas para o cativo africano (segunda metade do século XVII)

Manuela da Silva Batista²¹⁴

Resumo: O trabalho explora a relação entre proprietários de escravos e escravizados no Brasil colonial e como a Igreja Católica justificou a prática da escravidão. E se concentra nos escritos de Jorge Benci, um padre jesuíta que argumentou que os proprietários de escravos tinham a obrigação moral de suprir as necessidades básicas de seus escravizados, incluindo alimentos, roupas e cuidados de saúde. Benci também argumentou que os sacramentos da Igreja Católica deveriam ser disponibilizados aos escravizados e que os proprietários de escravos tinham o dever de garantir que seus escravizados fossem devidamente instruídos na fé católica.

Resultado

Esse projeto se empenha em analisar a obra *Economia Cristã dos Senhores no Governo dos Escravos*, cuja autoria concerne ao padre Jorge Benci²¹⁵. No Brasil, Benci foi professor, procurador do Colégio da Bahia, visitador local, secretário provincial e escreveu quatro obras: *Sentimentos da Virgem Maria N.S. em sua Soledade* (1699), *Sermão de S. Felipe Neri* (1701), *Sermão do Mandato* (1701) e, *Economia Cristã dos Senhores no Governo dos Escravos*, foi publicada em 1700, sendo o resultado da relação entre quatro sermões de Benci pregados na Bahia, fazendo referência ao livro eclesiástico o qual foi oferecido à Alteza Real. Ademais, a obra traz luz no aspecto da visão jesuítica acerca da escravidão africana no contexto cultural da Bahia no final do século XVII.

O tema do livro *Economia Cristã dos Senhores no Governo dos Escravos* – é discursado a partir da tríade “pão, disciplina e trabalho”. A obra traz à tona aspectos da mentalidade e do cotidiano da realidade colonial de interesse da história. Benci se atém, preferencialmente, ao Antigo Testamento, com inspiração no livro do Eclesiástico e nos Livros Sapienciais. O autor recorreu também a argumentos gerais da Sagrada Escritura, da Patrística, da Escolástica, dos

²¹⁴ Graduanda em História na Universidade Federal de Alagoas.

²¹⁵ Jorge Benci nasceu em 1650, em Rimini, na Itália. É importante destacar que o padre Jorge ingressou na Companhia de Jesus aos 15 anos de idade, lançando-se em missão e tendo como destino o Brasil em 1681.

clássicos greco-romanos, do direito natural, do direito romano e dos cânones da Igreja, e coroou, finalmente suas argumentações, com justificativas derivadas do direito divino.

Na obra *Economia Cristã*, Benci elabora quatro discursos de obrigações que o senhor com seus escravizados, os quatro discursos se dividem de três elementos: pão a disciplina e o trabalho. O pão será dividido em dois discursos o pão físico (discurso I); o pão espiritual (discurso II); o III discurso é a disciplina e o IV e último discurso, o trabalho.

1.1 Pão físico: primeira obrigação que tem o senhor com o servo para que não desfaleça.

O *Discurso I* de Benci abre-se com a palavra do Eclesiástico, capítulo 33: Panis, et disciplina, et opus servo. Ou seja, para o servo pão, correção e trabalho. Dito isso, Jorge Benci, sugere que o pão representa mais do que apenas comida, mais outras necessidades básicas, como: comida, roupas e cuidados com a saúde.

A primeira obrigação do que se inclui no nome de pão, que o senhor deve ao servo para que não desfaleça, *panis, ne succumbat*, é o sustento.²¹⁶ Essa obrigação em termos mais simples se refere ao pão, que é o sustento básico que um senhor escravizado deve a seu servo para evitar que ele desmaie. Fundamentada na lei positiva, mas na lei natural, que obriga todos a buscar sustento para sua própria vida. Como o servo, que deve todas as obras de seu serviço ao seu senhor, não pode ganhar sustento para si mesmo, desse modo o senhor é obrigado a fornecê-lo a ele.

Outro tópico abordado dentro *Discurso I - Do vestido, que devem os senhores aos servos* - é a relação da obrigação da vestimenta:

Debaixo do nome de os senhores aos servos pão, que devem os senhores aos servos, se entende também o vestido, sendo que por boa razão parece que deviam andar todos despídos, visto que a servidão e cativoiro teve sua primeira origem do ludíbrico, que fez Cam, da desnudez de Noé seu Pai. Sabido é, que dormindo este Patriarca corri menos decência descoberto, vendo Cam, e escarnecendo desta desnudez a foi publicar logo a seus irmãos; e em castigo deste abominável atrevimento foi amaldiçoado do Pai toda a sua descendência, que no sentir de muitos, a mesma geração dos pretos que nos servem; e aprovando Deus esta maldição, foi condenada escravidão e cativoiro: Justo era logo, que tivessem os escravos, e singularmente os pretos,

²¹⁶ Idem.

em lugar do vestido a desnudez, para ludíbrio seu e exemplar castigo da culpa cometida por seu primeiro Pai.²¹⁷

Benci discutindo o conceito de servidão e escravidão, especificamente em relação ao fornecimento de necessidades básicas, como: roupas. Desse modo, Jorge Benci explica que há uma razão pela qual pode parecer apropriado que os servos fiquem nus. Visto que, segundo Benci a origem da servidão e da escravidão veio da zombaria da nudez de Noé por seu filho, Cam/Ham. Como punição por esse ato desrespeitoso, Cam/Ham e seus descendentes foram amaldiçoados por Noé, e acreditam que essa maldição é a razão pela qual os negros são frequentemente escravizados. E é a partir da utilização desse mito camítico pela Igreja Católica, como justificativa para o cativo de africanos a escravidão e a servidão foram vistas como formas aceitáveis de punição além de reforçar a cor da pele como estigma.

O último ponto do *Discurso I*, de Benci, trata-se das obrigações e os cuidados que o senhor com as enfermidades dos servos:

De todos os bens naturais o único, de que goza o escravo, a saúde. O bem da riqueza, não o alcança; porque nada tem de seu, pois pertence a seu senhor tudo o que lucra. Menos alcança o bem das delícias; pois vive continuamente entre os trabalhos e penalidades do cativo.²¹⁸

Nesse tópico importa saber que Benci vai descrever que a saúde será o único bem que o escravizado irá possuir e dessa forma era dever do senhor cuidar de das enfermidades de seu servo, e aqueles que negligenciam seus servidores doentes não são dignos de sua posição de poder e cita leis civis e canônicas que penalizam esse comportamento. Essas leis afirmam que se um servo for abandonado por seu mestre durante uma doença e deixado à própria sorte, o mestre perde a propriedade do servo e o servo fica livre.

Digo primeiramente que não são dignos do mando que têm, nem de ser senhores, os que não cuidam dos servos enfermos; e digo bem. E não sou eu se o que o digo, porque o dizem comigo as Leis Civil e Canônica; as quais em pena do grave delito que cometem os senhores desamparando aos servos no tempo da enfermidade e lançando-os barbaramente de casa para os não curarem, decretaram que os mesmos senhores perdessem o domínio que tinham nos servos desamparados, e estes ficassem livres e forros. Ouvi como gravemente fala o Direito Civil: Se alguém lançar de casa ao seu servo enfermo, e o puser na rua, não tratando de o curar, ou não dando comissão a outrem para que lhe assista; este tal servo, ainda contra vontade de seu senhor, consiga no mesmo ponto a liberdade, e seja tido e havido por cidadão romano

²¹⁷ Benci, Jorge. *Op. Cit.*, p. 65.

²¹⁸ Benci, Jorge. *Op. Cit.*, p. 76

(r). *Siquis servum suum ægritudine periclitantem a domo sua publice ejecerit, neque ipsum procurans neque alteri commendans: talis itaque servus libertate necessaria, domino etiam nolente, reipsa donatus, illico fiat civis Romanus. — L. I § Sed scimus cod. de Latin. Libert. Tollend.*²¹⁹

1.2. Pão espiritual: a doutrina cristã, o uso de sacramentos e o bom exemplo na vida de uma pessoa.

No *Discurso II*, a respeito do pão espiritual, Jorge Benci argumenta que os senhores têm a obrigação moral de fornecer alimento espiritual a seus escravizados e que negar-lhes o acesso à instrução religiosa e aos sacramentos é um pecado grave.

E se me perguntam em que consiste o alimento espiritual? Digo que em três coisas, que correspondem às três vezes que mandou Cristo a S. Pedro que apascentasse as suas Ovelhas: pasce agnos meos; Pasce agnos meos; pasce oves meas... a Doutrina Cristã, uso dos Sacramentos, e o bom exemplo da vida.²²⁰

Os três componentes: a doutrina cristã, o uso de sacramentos e o bom exemplo na vida de uma pessoa. Citados por Benci correspondem às três vezes em que Cristo ordenou a São Pedro que alimentasse suas ovelhas. Refere-se aos ensinamentos da fé cristã. Isso inclui a Bíblia, os ensinamentos da Igreja e os escritos dos teólogos. O segundo, o uso de sacramentos da Igreja Católica, que são considerados canais da graça. Esses sacramentos incluem batismo, confirmação, eucaristia, penitência, unção dos doentes, ordens sagradas e casamento. O terceiro componente, dar um bom exemplo ao longo da vida, refere-se a viver uma vida que reflita os ensinamentos da fé cristã, ou seja, o senhor de escravizados deveria dar o exemplo ao cativo.

Jorge Benci pontua vários problemas devido ignorância em relação aos dogmas da igreja que determinadas regiões do nordeste enfrentaram como: guerras, fomes e pragas. Guerras seria relacionado a invasão dos holandesa no século XVII. Além de discursos sobre esterilidades, falta de víveres e mantimentos, que os mesmos nobres pereceriam de pura necessidade e falta do necessário para a vida.²²¹

A população do litoral como, por exemplo, Salvador, alimentava-se basicamente de farinha de mandioca, mariscos e peixes. Havia tempos de esterilidade em que a fuga para os

²¹⁹ Benci, Jorge. *Op. Cit.*, p. 75.

²²⁰ Benci, Jorge. *Op. Cit.*, p.n.

²²¹ Benci, Jorge. *Op. Cit.*, p.n.

campos se apresentava, praticamente, como único recurso para não se morrer de fome.²²² E que destroços e mortes não experimentou a maior parte do Brasil com aquele mortífero contágio da Bicha, a febre amarela no Brasil ficou conhecida como “febre bicha”. Dava-se esse nome por analogia com as víboras (também chamadas de bichas), pois a doença “mordia” a todos e os matava ou colocava em perigo de morte.²²³

A falta da doutrina católica para Benci justificar punição na forma de guerras, fomes e pragas para um povo escolhido, e dessa forma os padres e senhores do Brasil deveriam assumir a responsabilidade de educar seus escravizados sobre a fé cristã.

1.3 disciplina: a terceira obrigação dos senhores, dar ao escravizado o castigo, para que se não se acostume a errar.

O *Discurso III* trata-se da disciplina, nele Benci fala sobre como os senhores devem castigar aos servos, se eles merecem o castigo, que os senhores não hão de castigar tudo mas relevar algumas faltas a seus escravizados, pragas e nomes injuriosos não servem para castigar, e os castigos dos servos não devem usar o senhor de sevícia, e mostra-se que o castigo dos escravizados não deve passar de açoites e prisões moderadas.

Percebe-se que Benci reflete a mentalidade da época colonial, onde a escravidão era vista como algo natural e justificável, e os escravizados eram considerados seres inferiores que precisavam ser controlados e disciplinados pelos senhores de escravos. A diferença entre Benci a outros missionários da época é porque ele propõe uma reforma: tomei por assunto, e por empresa dar à luz esta obra, a que chamo *Economia Cristã*: isto é, regra, norma, modelo, por onde se devem governar os senhores Cristãos para satisfazerem às obrigações de verdadeiros senhores.²²⁴

Com isso Benci alerta os senhores a crueldade que castigam seus escravizados sem motivo e sem moderação, levando à revolta. Nem tudo se deve castigar, nem tudo perdoar.²²⁵ Argumenta que o castigo deve ser aplicado com justiça e proporcionalidade, e que a impunidade é um incentivo para a prática de mais delitos.

²²²Silva Sá. *Op. Cit.*, p. 45.

²²³Martins, Roberto de Andrade; Martins, Lilian Al-Chueyr Pereira; Ferreira, Renata Rivera; Toledo, Maria Cristina Ferraz de. *Contágio: história da prevenção das doenças transmissíveis*. SP: Moderna, 1997.p 119.

²²⁴ Benci, Jorge. *Op. Cit.*, p. 49

²²⁵ Benci, Jorge. *Op. Cit.*, p.n.

Para entender quais ofensas devem ser perdoadas e quais devem ser punidas, Benci identifica diferentes categorias de ofensas. A primeira categoria inclui delitos menores, como um pequeno erro ou um pequeno atraso. Cita o um provérbio: *De minimis non curat Pretor*, que significa que o pretor (Lei) não cuida de coisas pequenas. Este provérbio é baseado no princípio legal de que coisas menores não devem ser consideradas. Portanto, o Benci sugere que ofensas menores devem ser perdoadas e somente ofensas graves devem ser punidas.

No *Discurso III*, desse modo discute sobre as orientações sobre o castigo dentro do ideário do cristianismo. Da responsabilidade dos proprietários de escravizados de punir seus escravizados por seus erros, e adverte contra serem muito extremos em qualquer direção.

Jorge Benci argumenta que, embora seja necessário que os senhores punam seus escravizados por certas ofensas, abusos verbais e insultos não são uma forma apropriada de punição de acordo com os preceitos cristãos.

Alguns senhores não que se satisfazem castigando os servos com palavras; e principalmente as senhoras, que só então cuidam que ficaram bem vingadas dos desatinos do escravo ou da escrava, quando desabafaram o coração com palavras injuriosas, pragas e maldições horrendas, dando-os e suas almas ao demônio, e imprecando sobre eles o inferno todo. Mas este certamente não é o castigo, com que se devem disciplinar os servos.²²⁶

Sugere que a punição deve ser moderada e razoável e não deve ultrapassar os limites do sadismo ou da crueldade. Como pode-se no trecho a seguir: Deve, pois, o senhor castigar aos servos, cometendo-os delito, pelo qual mereçam o castigo; este, porém deve ser tão moderado e gizado pela razão, que não passe os limites de castigo e chegue a ser sevícia ou crueldade.²²⁷

No final do *Discurso III*, Benci guia o tipo de punição que os senhores devem dar a seus servos que são maliciosos e inclinados ao vício.

Servo malévolo (ou, como se colhe do texto grego, maléfico ou malitoso) *tortura et compedes (n)*. *Tortura flagellorum* (comenta Hugo Cardeal) *et compedes vinculorum (o)*. Tendes algum servo mau, malicioso e inclinado ao vício? Castigai-o, mas seja o castigo ou de açoites ou de ferros.²²⁸

²²⁶ Idem.

²²⁷ Idem.

²²⁸ Idem.

O trecho acima é uma passagem do livro de *Eclesiástico* 33:26-27 na Bíblia, que sugere que esses servos devem ser punidos com açoites e/ou algemas.

Segundo Benci a maneira mais controlar os servos rebeldes por meio do uso de punições físicas, como chicotes, correntes e algemas, do que outras formas mais severas de disciplina porque quebram o orgulho e o espírito dos servos. E que não devem usar de sevícia com os servos. Pois, a sevícia um monstro tão abominável horroroso e indigno da natureza humana, que Sêneca julgou se não devia contar entre os vícios dos homens, senão entre as barbaridades das feras.²²⁹

Importa sabe que Jorge Benci no livro *Economia Cristã* comenta que como Deus deu a Coroa de Portugal um Rei com várias virtudes,

por isso vemos, que Sua Majestade o Senhor Rei Dom Pedro (que Deus nos guarde) entre os cuidados que pede tão dilatada Monarquia, parece não tem outro mais que o com que procura suavizar o jugo da servidão e cativoiro dos escravos, que vivem nesta e nas mais Conquistas de Portugal. E no particular, de que tratamos, é incrível o zelo que mostra, para que não haja excesso no castigo que dão os senhores aos servos.

Ou seja, no discurso III Benci trabalhou a ideia de que castigos severos são condutas horrorosas e indignas e para corroborar com esses argumentos um dos discursos que ele usou foi como o Rei de Portugal era virtuoso e bom e dessas formas seus súditos deveriam seguir esse caminho.

1.4. Trabalho:

O *Discurso IV* e último, é sobre o trabalho, Benci argumenta que os senhores devem ocupar os servos no trabalho, para que mereçam o sustento e não se façam insolente contra os mesmos senhores e contra Deus, dessa forma, dar trabalho para que não se façam insolente contra Deus, porém segundo Benci os senhores devem desocupar o servo nos domingos e dias Santos; o trabalho deve ser interpolado com descanso necessário, e que o trabalho do escravizado não deve ser excessivo e superior a suas forças.

No trecho a seguir, Benci discute o tratamento dos escravizados no Brasil. Argumenta que, como os escravizados merecem a comida que comem, é justo que trabalhem. Portanto,

²²⁹ Idem.

justo que seus proprietários os mantenham ocupados e não os deixem ociosos, especialmente em tempos de escassez. Questiona por que os proprietários de escravos no Brasil mantêm tantos escravizados ociosos em suas casas e sugere que eles recebam ferramentas para plantar e sustentar a si mesmos e a seus proprietários. Outro ponto debatido por Benci é a moralidade de possuir escravizados em prol do luxo e do poder, o que pode levar a conflitos e guerras domésticas.

Devendo pois os escravos merecer o que comem, justo é que trabalhem; e sendo justo que eles trabalhem, justo, também que o senhor os ocupe e os não deixe andar ociosos; principalmente no tempo em que isto escrevo, pois tanto nos aperta a carestia. Que razão pode haver, para que os senhores o Brasil sustente das portas adentro tão grande número de ociosos e de ociosas? Porque lhes não hão-de meter na mão uma enxada, para que plantem mantimentos, e tenham com quase sustentem os mesmos senhores a si e a quem lhes trabalha? Basta que as senhoras do Brasil hão de estar padecendo há tantos anos os rigores da fome, sustentando no estrado as escravas a fazer rendas, que lhes não rendem mais que ociosidades; e não hão de consentir que os senhores as mandem para as lavouras a grangear o sustento?²³⁰

Outro argumento que Benci utiliza é sobre os limites do trabalho dos escravizados, que segundo a moral cristã não deveria ser excessivo e nem superior as suas forças, enfatiza que os senhores devem ser justos e razoáveis ao distribuir o trabalho a seus servos e não os oprimir com trabalho excessivo. Compara isso com a forma como um dono justo e justo trata seus burros, com cuidado e moderação. Benci, cita um versículo do livro de *Provérbios*, onde o rei Salomão diz que um dono justo conhece as almas de seus burros, o que significa que eles estão cientes de suas necessidades e os tratam com gentileza e moderação.

No *Discurso IV* aborda também o tratamento dos escravizados no Brasil. Argumentam que os proprietários de escravizados deveriam tratar seus escravizados com mais cuidado e não os sobrecarregar, pois o trabalho excessivo é a principal causa de doenças.

Os senhores do Brasil aprender a haver-se de ml sorte com seus escravos, que os não oprimam com o demasiado trabalho, pois vemos que o trabalho excessivo é a total causa deste terrível açoite e contágio das bexigas, com que Deus ainda continua e parece quer destruir e assolar rematadamente este Estado, privando aos mesmos senhores dos escravos, que tão inumana e barbaramente tratam.²³¹

²³⁰ Idem.

²³¹ Benci, Jorge. *Op. Cit.*, p.n.

Benci dessa forma acredita que Deus estava punindo o estado do Brasil pelo tratamento desumano de escravizados e que os proprietários de escravizados devem moderar seu tratamento para evitar punições adicionais. Assim, sugere que o propósito de dar trabalho aos escravizados não é maltratá-los ou encurtar suas vidas, mas sim controlar seu comportamento e evitar que se tornem insolentes. Visto que, a frase no final do trecho: *opus, ne insolescat* significa “trabalhar, para que não se tornem insolentes”.

Pode-se observar que no *Discurso IV* Benci, reconhece o problema do excesso de trabalho e da alienação do produto do trabalho escravizado. Ou seja, Jorge Benci entende que o excesso de trabalho é a causa da miséria do escravizado. Sendo assim, a questão de trabalhar demais ou fazer os escravizados trabalharem excessivamente é um ponto crucial de acordo ou desacordo sobre a natureza da escravidão colonial. Isto é, a questão do excesso de trabalho é um fator significativo na compreensão da natureza da escravidão colonial.

O trabalho excedente é o ponto fundamental da convergência ou da discordância sobre o caráter da escravidão colonial. A ele chegaram, pelas mais diferentes vias, Benci, Antonil, Vilhena e Azeredo Coutinho, entre outros.²³²

Na fonte *Economia Cristã* para Benci o excesso de trabalho irá se materializar na penúria do escravizado, e outro ponto é que ele irá reduzi-lo em apenas propriedade do senhor, no geral, a obra apresenta uma visão complexa e matizada da relação entre senhores e escravizados no Brasil colonial, além de buscar um reformismo idealizado. Em conclusão, a *Economia Cristã dos Senhores no Governo dos Escravos* de Jorge Benci fornece uma visão complexa e diferenciada da relação entre senhores e escravizados no Brasil colonial. Embora o trabalho de Benci reflita as atitudes paternalistas de sua época, ele também representa uma crítica importante ao tratamento severo e explorador dos escravizados que era muito comum no Brasil colonial.

Conclusão

Podemos concluir que os jesuítas desempenharam práticas significativas em vários estágios do comércio de escravizados, incluindo a negociação de escravizados, a administração de sacramentos e o fornecimento de orientação espiritual tanto para proprietários de escravos

²³² Benci, Jorge. *Op. Cit.*, p. 36.

quanto para escravizados. E a importância dos discursos dos jesuítas para legitimidade da escravidão e como esses discursos foram usados para justificar e naturalizar a prática e manter o poder do império português.

Levando-se em consideração esses aspectos estudar Jorge Benci e outros discursos jesuítas como Manoel Ribeiro Rocha, Antonil, Antônio Vieira entre outros é de suma importância para compreendermos sobre a relação entre proprietários de escravos e escravizados no Brasil e a relação complexa e muitas vezes contraditória entre religião, poder e escravidão no período colonial. Como nos discursos presentes de Benci sobre origem da escravidão, na relação dos deveres dos senhores com seus escravizados, e a pauta da questão do trabalho.

Referências

Fonte impressa:

BENCI, Jorge. *Economia Cristã dos Senhores no Governo dos Escravos*. SP: Ed. Grijalbo, 1977.

Bibliografia:

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. *O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul*. SP: Companhia das Letras, 2000.

BIRMINGHAM, David. *Alianças e conflitos. Os primórdios da ocupação estrangeira em Angola. 1483-1790*. Luanda: Arquivo Histórico de Angola / Ministério da Cultura, 2004.

BOXER, Charles R. *A igreja militante e a expansão ibérica*. SP: Companhia das Letras, 2007.

CARVALHO, Flávia Maria de. *Sobas e homens do rei: relações de poder e escravidão em Angola (séculos XVII e XVIII)*. Maceió: EdUFAL, 2015.

CARVALHO, Flávia Maria de. *Violência e corpo escravo: impasses nas experiências coloniais ilustradas - Rio de Janeiro e Angola na segunda metade do século XVIII*. Dissertação de Mestrado – UFF. Niterói, setembro de 2002.

CASIMIRO, A. P. B. S. “Quatro Visões do Escravismo Colonial: Jorge Benci, Antônio Vieira, Manuel Bernardes e João Antônio Andreoni”. In: *Politeia-História e Sociedade, [S. l.]*, v. 1, n.

1, 2010. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/politeia/article/view/3970>. Acesso em: 29 set. 2022.

FONSECA, Mariana Bracks. "Nzinga Mbandi contra os portugueses em Angola. Século XVII". In: *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História (ANPUH)*. São Paulo, julho 2011.

HEINTZE, Beatrix. *Angola nos séculos XVI e XVII. Estudos sobre fontes, métodos e História*. Luanda: Ed. Kilombelombe, 2007.

A Deus à liberdade: questões religiosas e escravidão no Brasil holandês (1630-1654)

Roberval Santos da Silva²³³

Resumo: Com a dominação holandesa sobre a Capitania de Pernambuco no século XVII, período que durou 24 anos (1630-1654), a Companhia de Comércio das Índias Ocidentais (WIC) obteve das Sete Províncias Unidas dos Países Baixos poderes administrativos, políticos, econômicos e jurídicos sobre todo o território ocupado no Nordeste brasileiro. Dentre os europeus que aqui estiveram, judeus, protestantes calvinistas e católicos conviveram e divergiram quanto ao exercício de suas doutrinas religiosas em meio as disputas e a reafirmação de seus credos nos territórios sob domínio batavo. Deste modo, este texto procurou entender como se deu essas divergências e suas repercussões nas estruturas administrativas e jurídicas coloniais neerlandesas em Pernambuco, além de procurar compreender como os três credos lidavam com o processo de escravização indígena e africana na região ocupada. Para isso, objetivamos investigar de que modo e até que ponto as questões e querelas religiosas foram tratadas pelo governo colonial holandês a fim de assegurar, pela *pax nassoviana*, a permanência de portugueses e brasileiros na região.

Palavras-chave: Brasil Holandês. Liberdade religiosa. Escravidão.

Introdução

Durante a primeira metade do século XVII, mais precisamente entre os anos de 1630 e 1654, o nordeste brasileiro foi ocupado pelas Províncias Unidas dos Países Baixos. Nestes 24 anos de ocupação, aspectos históricos, jurídicos, políticos, econômicos e religiosos contribuíram para a permanência dos neerlandeses na Capitania de Pernambuco.

Após a chegada de Maurício de Nassau para governar o Brasil Holandês “restaurou-se a reverência à religião, o respeito ao Conselho, o horror dos julgamentos e o vigor das leis. Muitas foram proveitosamente emendadas e outras promulgadas. Conseguiram os cidadãos a sua segurança e garantiu-se a propriedade privada” (BARLÉU, 2016, p. 68) em meio a

²³³ Mestre em História (UFAL), professor do Instituto Federal de Alagoas. Email: cifalpenedo@hotmail.com

continuidade do escravismo condizente com os interesses econômicos da produção, transporte e venda do açúcar para a Europa.

No ambiente rural agroexportador do Brasil colônia imperavam os engenhos, cuja estrutura localizada nas grandes propriedades de terras, voltadas para a produção de açúcar e a compra de escravizados, tinha por base a figura patriarcal fundada sob as bênçãos da Igreja Católica. Para isso, em meio a “*açucarofamília*” dependente, os engenhos de açúcar que deram início a maioria dos núcleos de povoamento em Alagoas passaram, a partir da presença holandesa, a rivalizar com as áreas agrícolas e seus arredores destinados ao abastecimento de gêneros alimentícios para a população local.

Quanto a metodologia, recorremos e sistematizamos as informações esparsas relacionadas a temática religiosa e escravista disponíveis na bibliografia sobre a presença holandesa no Brasil. Consultamos algumas fontes primárias da época, a exemplo das atas clássicas (protestantes) disponibilizadas por Pedro Souto Maior para confirmar a hipótese de que as querelas religiosas e as ações administrativas dos batavos desconstroem a ideia da existência de plena liberdade de religião entre os moradores da parte holandesa ocupada do Nordeste brasileiro e a prática escravagista durante o período neerlandês.

Os limites da liberdade religiosa

Quando a temática se trata de religião no período neerlandês, percebemos que a “liberdade religiosa” oferecida pelo governo de Maurício de Nassau diz respeito a uma das tentativas de regular a sociedade e a administração colonial. Neste contexto, foi necessário associar as vantagens econômicas a permanência ou retorno da população portuguesa e brasileira, detentora das técnicas da produção do açúcar, na Capitania de Pernambuco. Esta pretensão poderia assegurar o sucesso do projeto holandês de dominação. Insira-se neste projeto a exploração econômica do principal território pertencente as coroas ibéricas no Brasil sem renunciar ao controle do comércio de escravizados a partir da capitania de Pernambuco.

Mas, não apenas o mundo católico e protestante teve protagonismo no universo da ocupação holandesa em Pernambuco. A comunidade judaica também teve papel preponderante na reestruturação da produção de açúcar no nordeste do Brasil e em outras atividades comerciais que favoreceram a Companhia das Índias Ocidentais (WIC).

Além das atividades comerciais, os judeus se deram ao trabalho livre nos engenhos. Não no trabalho braçal, mas na parte técnica e financeira. Para isso, emigraram da Europa para o Brasil e foram importados, a partir de Duarte Coelho, para o trabalho industrial no fabrico do açúcar nos banguês (Diegues Júnior, 1954, p. 46). Mas, nada disso eximiu os discípulos de Moisés dos conflitos religiosos enfrentados no século XVII. A solução para estas lides (*odium theologicum*²³⁴) passaria pela relação amigável e cortês estabelecida por uma “liberdade religiosa” restrita à vida doméstica, associada a elaboração de boas leis e bom policiamento se respeitando o direito de justiça – um avanço para uma época de justicamento privado, extremismo católico e calvinista em meio a doutrina protestante que acabou prevalecendo contra as práticas dos cultos judaicos ou notoriamente quando os calvinistas reclamavam dos ritos judaizantes realizados em via pública por serem considerados excessivos.

Para Vainfas (2010), “a maior ou menor tolerância religiosa variou conforme a legislação das províncias e das municipalidades, cuja autonomia institucional era grande”. Vainfas vai além ao comparar essa tolerância com o processo de perseguição aos judeus e cristãos novos em Portugal e, por fim, conclui que a grande diferença no trato aos judeus se deu devido a inexistência do Tribunal da Inquisição nos Países Baixos (Vainfas, 2010, p. 25). Essa relativização quanto ao emprego do direito canônico e civil foi extensiva ao Brasil holandês em razão simultaneamente da presença judiciária portuguesa e batava no território durante boa parte do processo de ocupação.

Por outro lado, Adriaen van der Dussen, em relatório ao Conselho dos Dezenove, datado de 4 de abril de 1640, faz rápida menção a problemas para a conversão dos portugueses ao protestantismo em razão da língua e se queixa das dificuldades para se encontrar ministros predicantes da religião reformada que tivessem fluência no idioma português, o que atrapalhava na conversão dos católicos²³⁵ e possivelmente na difusão dos editais, com efeito de normas jurídicas, a serem difundidos entre lusos e brasílicos que permaneceram em Pernambuco após 15 de fevereiro de 1630.

A carência de predicantes é apontada em Ata da Assembleia Classical reunida em Recife no ano de 1638.

²³⁴ BOXER, C.R. O Império Marítimo Português (1415-1825). Lisboa: Edições 70, LDA., 2017, p. 121.

²³⁵ DUSSEN, Adriaen van der. Relatório sobre o Estado das Capitânicas conquistadas no Brasil (1640). IN: MELLO, José Antônio Gonçalves de (trad. e coment.). Fontes para a história do Brasil holandês: a economia açucareira. Recife: Parque Histórico Nacional dos Guararapes, 1981, p. 197.

[...] fez-se uma indagação sobre os lugares no Brasil, onde haja necessidade de predicantes. E foi julgado necessário prover em primeiro lugar: mais um na Paraíba, mais um no Cabo de Santo Agostinho, um em Boverson, um no **grande forte Mauritius no Rio Francisco** [...]. A Classe resolve representar sobre isso ao Collegio dos XIX e pedir que nos mande com urgencia esse número de predicantes.

Deve-se, portanto, mandar uma carta, pedindo ainda maior número de predicantes, porquanto há alguns outros lugares precisando deles, por exemplo: **Alagôas**, Serinhaem, S. Agostinho etc. (Grifos nossos).²³⁶

A constatação de que havia a necessidade de um predicante na região do Penedo e Alagoas nos leva a crer sobre a existência de uma população considerável de holandeses na região a ponto de demandar assistência religiosa ao Conselho dos Dezenove sediado na Holanda. Sabe-se, porém que, em 1640, Nicolaus Vogelius era predicante em Porto Calvo e Rabirius Eeckott no Rio São Francisco, possivelmente na região de Penedo, sendo que em 1641 o predicante desta região era Johannes Ugenade. Entretanto, estes últimos não participavam das assembleias classicais em Recife devido à distância.²³⁷ Foi Nicolaus Vogelius que reclamou durante a assembleia classical de 17 de outubro de 1641 estarem as parteiras de Porto Calvo batizando as crianças neerlandesas durante o nascimento. O predicante foi orientado a informar aos pais que não consentissem tal batismo e uma vez que, ocorrendo o sacramento sem a devida permissão, o ato seria inválido. Ainda quanto ao batismo, havia a orientação das autoridades religiosas para que as crianças nascidas de mulheres negras e filhas de neerlandeses fossem batizadas na fé calvinista.²³⁸ Esta passagem é um indicativo de que os neerlandeses e gente de outras nacionalidades europeias a serviço da Companhia das Índias Ocidentais deixaram prole miscigenada na região sob controle batavo.

Estas foram algumas das questões básicas relacionadas à religião diante da necessidade de certa convivência social em meio a uma enorme extensão geográfica (correspondente a Alemanha, França, Inglaterra, Espanha, Escócia, Irlanda e os Países Baixos juntos), representada apenas por dois importantes centros urbanos – no caso, Bahia (Salvador) e Pernambuco (Olinda e Recife) desprovidos em 1630 das forças ou fortalezas portuguesas capazes de impedir a ocupação neerlandesa.

²³⁶ Ata da Assembleia Classical do Brasil, reunida a 5 de janeiro de 1638, em Pernambuco (sessão sexta). *In* MAIOR, Pedro Souto. *A religião christã reformada no Brasil no século XVII*. Rio de Janeiro: Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (Livreria J. Leite), 1915, p. 19 e 24).

²³⁷ Idem, *ibidem*, p. 30.

²³⁸ Idem, *ibidem*, p. 50.

Escravização africana e indígena no Brasil Holandês

Entre 1598 e 1599, os batavos deram início ao conflito contra os portugueses ao invadirem as ilhas de São Tomé e Príncipe intensificando, pelos próximos vinte e quatro anos, a luta pelos comércios das especiarias asiáticas, de escravizados na África Ocidental e do açúcar brasileiro (Boxer, 1942, p. 40). Este último considerado o principal produto brasileiro com uso irrestrito da mão de obra escravizada. No período entre 1621 e 1624 foram importados pela capitania de Pernambuco mais de 15.400 escravizados para o serviço nos engenhos de açúcar.²³⁹

Nos últimos anos do governo de Nassau foram importados anualmente cerca de 3.000 escravizados.²⁴⁰ Estes eram trazidos de vários pontos da costa africana e pertenciam aos grupos denominados ardras, minas e calabares, “oriundos todos estes da alta Guiné, e os angolas, que procediam do Congo e de Angola” (Boxer, 1961, p. 193). Neste contexto de grande ataque neerlandês contra a economia portuguesa, diversos tratados estabeleceram as bases da obrigação imposta pela Companhia Privilegiada das Índias Ocidentais aos navios portugueses de comércio. Em um deles, assinado por Espanha²⁴¹ e Holanda em 30 de janeiro de 1648, além dos lusos serem forçados a deixar dez por cento de seu carregamento de tabaco no castelo de São Jorge da Mina, foram proibidos também de traficar na Costa da Mina, exceto em quatro portos da Costa a Sotavento: Popo, Ajudá, Jaquin e Apá.²⁴²

Impossibilitada oficialmente de se utilizar da escravidão indígena em razão da rejeição dos missionários calvinistas contra a escravidão silvícola no Brasil Holandês, a WIC encontrou no tráfico de escravizados africanos a viabilidade da produção de açúcar nas terras ocupadas. A oposição calvinista contra a escravização dos povos originários foi um importante fator para a liberdade indígena no território dominado. Diante da reclamação, o Conselho dos XIX insistiu para que se libertasse os indígenas escravizados pelos portugueses após a expulsão batava da Bahia. Isso porque em 1638 os moradores portugueses ainda tinham indígenas escravizados numa época em que “tal como os jesuítas, os governantes declararam os índios livres por direito natural” (Caldeira, 2017, p. 90). Para atender essa demanda dos missionários e a determinação do Conselho dos XIX, “o governo [holandês] no Recife estipulou que deviam ser registrados

²³⁹ O Brasil Abandonado. Revista do Instituto Histórico e Geographico Brasileiro. Tomo LXX, parte 1. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1908, p. 253.

²⁴⁰ Idem, p. 254.

²⁴¹ Para os espanhóis, apesar do fim da União Ibérica em 1640, Portugal era considerado rebelde por Filipe IV, rei da Espanha em 1648. “E assim o rei dispunha, em alguns artigos do tratado, das possessões portuguesas, tanto na costa da África quanto no Brasil.” (VERGER, 2002, p. 51).

²⁴² VERGER, Pierre. Fluxo e refluxo do tráfico de escravos entre o Golfo do Benin e a Bahia de Todos os Santos: dos séculos XVII a XIX. Tradução Tasso Gadzanis – 4ª edição. rev. – Salvador: Corrupio, 2002, p. 49.

para verificação do título justo de escravidão, e, se não, os capitães das aldeias deviam tirá-los dos lares lusos.²⁴³

A semiescravidão indígena também era combatida. O governo nassoviano lembrou aos fazendeiros de Alagoas que este tipo de mão de obra somente poderia ser explorado caso fosse da livre vontade dos índios com a devida remuneração. A importância dada a escravidão silvícola era tamanha que em 1645 o governo definiu, pela *lei do ventre livre*, que filhos de africanos escravizados com índias ou o oposto nasceriam livres. Entretanto, o matrimônio não poria fim a escravidão do cônjuge africano sendo possível a alforria.²⁴⁴

Entretanto, quando se pesquisa o cotidiano no Brasil neerlandês, encontramos divergências quanto a esta ideia de que havia uma preocupação acompanhada de medidas de Estado para combater a escravidão de povos originários neste período. [...] foram eles tão maltratados pelos holandeses, que não aguentando mais a situação, trucidaram Gedeon Morris de Tonje e sua gente.”²⁴⁵ O neerlandês, antes da morte, já havia declarado ao Supremo Conselho que

Como V. V. E. E. me recomendaram que eu indagasse de onde resultou a aversão (dos índios) contra os nossos, sou, em consciência, obrigado a revelar a verdade. A origem de todo o mal é somente a cobiça da inconstante riqueza. Por cobiça têm sido de tal modo vexados e constrangidos os pobres índios, homens e mulheres, a trabalhar para os holandeses (e isto sem o devido pagamento) que os índios, em vez de receber de nós alívio, ficaram sujeitos a maior cativoiro...”²⁴⁶

Independentemente da hipótese predominante quanto a relação de exploração dos povos originários, fato é que os escravizados africanos não tiveram a proteção calvinista que, embora no início relutasse contra este tipo de exploração humana, se renderam sob os argumentos de que os negros teriam maior resistência que os colonos neerlandeses ao trabalho submetido às altas temperaturas no campo, além dos altíssimos lucros a serem conquistados pela Companhia das Índias Ocidentais através do comércio negreiro (Rosário, 1980, p. 107).

São Paulo de Luanda chegou a fornecer anualmente para os holandeses quinze mil escravizados. Em 1644 este contingente havia despencado para cerca mil e duzentos africanos,

²⁴³ SCHALKWIJK, Frans Leonard. Índios evangélicos no Brasil Holandês. In GALINDO, Marcos (Org.). Viver e Morrer no Brasil Holandês. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2007, p. 125.

²⁴⁴ Idem, p. 125/126.

²⁴⁵ MELLO, José Antônio Gonsalves de. A situação do negro sob o domínio holandês. In FREYRE, Gilberto. Novos estudos afro-brasileiros. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1937, p. 208.

²⁴⁶ Ibidem, p. 209.

pagando cada um, 49 florins de direitos (Gomes, 2019, p. 397). Os escravizados oriundos de Angola e vendidos no mercado de Recife somavam 762 em 1642; 2.461 em 1643 (após a dominação holandesa na região africana); e 4.354 em 1645.²⁴⁷ Importante observar que o controle das zonas de abastecimento da mão de obra escravizada pelos holandeses atingiu sobremaneira o fornecimento de mão de obra para as minas de prata existentes na América espanhola causando grandes prejuízos para a Espanha.

Foi significativa a população de escravizados transplantados da África para Pernambuco a fim de repor a mão de obra fugida em razão do enfraquecimento da vigilância devido a guerra entre portugueses e holandeses e as epidemias que se abateram sobre as possessões holandesas no Nordeste entre 1630 e 1660. Um exemplo foi a “epidemia de varíola por volta do início dos anos 1640 que matou muitos escravos na Paraíba e em Pernambuco”.²⁴⁸

Entre 1636 e 1645, 23.163 africanos escravizados renderam 6.714.423,12 florins possibilitando um lucro significativo para a Companhia das Índias Ocidentais já que os escravizados eram obtidos na Guiné em troca de bugigangas e eram vendidos no Brasil por entre 200 e 800 florins a depender da idade, sexo e condição física. Entretanto, muitos desses escravizados oriundos da Guiné eram obrigados, durante a travessia, a beber água salgada em razão da provisão insuficiente de água doce e mantimentos. Fato que levou vários à morte e foi motivo de reclamação dos lavradores que acabavam em prejuízo ao perder essa mão de obra tão aguardada.²⁴⁹ A perda da mão de obra africana também se deu pela guerra. Sobre esta questão, Pudsey nos oferece o seguinte relato:

Meu senhor Gijsselingh havia antes dado uma ordem de que quantos negros os soldados capturassem do inimigo deveriam ser trazidos diante dele. E pelos homens deveríamos receber 16 peças de oitava e pelas mulheres 8. Os

²⁴⁷ PUNTONI, Pedro. O tráfico negreiro entra na disputa. *In* História Viva. Temas brasileiros: Brasil Holandês. Edição especial temática nº 6. São Paulo: Ediouro, [s/d], p. 47. Entretanto, para Laurentino Gomes, “durante os primeiros dezoito meses de ocupação de Luanda, as remessas de escravos ficaram muito abaixo do planejado devido aos obstáculos impostos pelos portugueses refugiados no interior de Angola e seus aliados locais, que controlavam o tráfico. No primeiro embarque, em abril de 1642, foram despachados apenas 150 africanos. No segundo, cinco meses depois, 405. No Recife, Maurício de Nassau estimava receber 15 mil cabeças por ano. A média não passou de 11 mil até 1646 (GOMES, Laurentino. *Escravidão: do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares*, volume 1 – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019. (Uma história da escravidão no Brasil).

²⁴⁸ “*Brieven em papieren uit Brasilië* (Cartas e papéis do Brasil, anos 1640-2) *In*: Coleção José Higino, IAHGP *apud* NASCIMENTO, Rômulo Luiz Xavier. *Palmares: os escravos contra o poder colonial*. São Paulo: Terceiro Nome, 2014, p. 42.

²⁴⁹ *Ibidem*, p. 194/195/196; GOMES, Laurentino. *Escravidão: do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares*, volume 1 – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019. (Uma história da escravidão no Brasil), p. 368. As cifras de 6.714.423,12 florins foram primeiramente citadas por WATJEN, Herman Julius Eduard. *O domínio colonial holandês no Brasil* (trad. de Pedro Celso Uchôa Cavalcanti), São Paulo: Ed. Nacional, 1938, p. 488.

senhores fizeram um grande lucro com eles, enviando-os para a Província de Pernambuco para serem vendidos aos camponeses, os homens por 300 peças e as mulheres por 150 peças (Pudsey *apud* Ferrão, 2001, p. 133).

O relato aponta para parte de uma possível estratégia de reposição da mão de obra escravizada perdida. Retirar do inimigo o escravizado que o servia em combate ou nas suas propriedades tinha o caráter de apropriação de uma mercadoria, de uma propriedade enquanto parte da política de saque e despojo de guerra na região.

Parte das informações acima tiveram como fundamento a obra *O domínio Colonial Holandês no Brasil*, de Hermann Wätjen, primeiro autor a ter contato com as fontes primárias que nos fornecem o quantitativo de escravizados destinados da África ao Brasil neerlandês entre os anos de 1630 e 1645. Antes, porém, é importante afirmar que, em meados de 1638, João Maurício de Nassau havia determinado o ataque as possessões portuguesas na África a fim aprisionar e trazer escravizados para Pernambuco. Em decorrência deste fato, o governador de São Tomé informou ao rei de Portugal que os holandeses haviam atacado algumas zonas do Golfo da Guiné, levando de Ardras, Vera, Calabar e Camerum uns 2.400 escravizados para os engenhos de Pernambuco.²⁵⁰

De modo geral, Alberto da Costa e Silva (2013, p. 86) nos afirma que durante quase quatrocentos anos “a África foi despojada de uma enorme parcela de sua gente. Estima-se que 12,5 milhões de pessoas desembarcaram à força nas Américas – entre 4 e 5 milhões no Brasil”. As embarcações utilizadas para o comércio de escravizados eram verdadeiros túmulos flutuantes. Com uma lotação equivalente ao triplo de sua capacidade, com precárias condições de higiene e escassez de alimentos, além dos maus tratos, levaram milhares de africanos à morte durante a longa travessia rumo ao porto do Recife. As mortes começavam antes, na longa caminhada do interior africano até a costa, nos barracões onde ficavam presos até a chegada dos navios que os trariam para o continente americano, além dos que sucumbiram durante a terrível travessia do Atlântico (Silva, 2013, p. 86). Além disso, é importante entender que nestes quase quatrocentos anos de escravidão

O comércio transatlântico de escravos era controlado pelos grandes da terra, pelos poderosos da Europa, da África e das Américas. Fazia parte de um processo de integração econômica do Atlântico, que envolvia a produção e a comercialização, em grande escala, de açúcar, algodão, tabaco, café e de outros bens tropicais, um processo no qual a Europa entrava com o capital, as

²⁵⁰ ROSÁRIO, op. cit., p. 65.

Américas com a terra e a África com o trabalho. Isto é, com a mão de obra cativa (Silva, 2013, p. 89).

Em 1600 o transporte de escravizados, feito a partir de Angola em barcos portugueses, com capacidade menor que 500 toneladas, durava cerca de 35 dias quando o destino era Recife e de 50 dias até o Rio de Janeiro (Rosário, 1980, p. 63). Mais adiante, a alta mortandade de escravizados preocupou o governador Maurício de Nassau. Em relatório escrito em Recife e endereçado aos Estados Gerais, em 1644, e citado pelo historiador pernambucano Leonardo Dantas Silva (2011, p. 138), afirma-se o seguinte:

Vejo pelos registros, que embarcaram para o Brasil 6.468 escravos, no período de 7 de fevereiro de 1642 a 23 de julho de 1643, dos quais 1.524 faleceram; aproximadamente uma quarta parte dos embarcados. Resultado das más acomodações e da falta que se deve considerar indispensável.

Foi Maurício de Nassau que, a 30 de maio de 1641, determinou que uma esquadra composta por 20 naus, tripuladas por 900 marinheiros, levando 3.000 soldados e 200 índios sob o comando do almirante Corneliss Corneliz Jool e do coronel James Henderson, partisse para a tomada das colônias portuguesas de Angola e São Tomé, na África. Embora tivesse havido resistência armada do governador D. Pedro César de Menezes, Angola sucumbiu em 26 de agosto do mesmo ano e São Tomé em 16 de outubro apesar de as tropas holandesas terem sofrido grande baixa na ilha portuguesa em razão de epidemia.

Dos 600 homens destacados para dominar São Tomé, 370 morreram com sintomas de forte dores de cabeça, febre alta e forte diarreia (Silva, 2011, p. 208). A preocupação com os altos índices de mortalidade, tanto de soldados quanto de escravizados durante o processo de traslado dos cativos, se justificava porque diminuía-se a perspectiva de lucro dos holandeses no comércio negreiro praticado na Capitania de Pernambuco e, possivelmente, também fora dela a partir do Porto do Recife, principal ponto para o desembarque dos cativos no Brasil neerlandês.

De todo modo, a missão enviada de Recife assegurou a Companhia das Índias Ocidentais o privilégio de controlar estes dois grandes centros exportadores de escravizados postos a serviço da produção do açúcar na Capitania de Pernambuco. A tomada de Angola rendeu aos holandeses a importação de mais de 15.000 escravizados rendendo a elevada soma de 2.118.000 florins anuais (Silva, 2011, p. 209).

Mais adiante, em 1616, antes de se consolidar no comércio de escravizados, os holandeses se apoderaram de dezesseis naus do comércio brasileiro (Garcez, 1954, p. 05) e, oito anos depois, após atacar possessões na América espanhola, a exemplo do Peru, México e Chile, invadiram São Salvador da Bahia sendo expulsos um ano depois por tropas locais. Estas incursões resultavam da União Ibérica (1580-1640), geradora de uma verdadeira disputa entre Portugal e os Países Baixos pelas rotas das Índias.

Considerações Finais

Ao se investigar a presença holandesa em parte do Nordeste brasileiro, entre os anos de 1630 e 1654, o pesquisador se deparará com questões relacionadas a religião e a escravização de indígenas e africanos neste período. Estas duas temáticas são indissociáveis a qualquer tentativa de interpretação de cunho político, econômico, jurídico e social na primeira metade do século XVII. Analisando estas questões, concluímos que a tão reivindicada liberdade religiosa não se deu de forma plena para católicos e judeus durante o governo holandês no Brasil.

Quanto ao processo de escravização indígena e, principalmente africana, identificamos pela revisão bibliográfica que a posição neerlandesa, inicialmente contrária ao escravismo, não se manteve após a invasão batava ao Brasil. Até porque, a atividade econômica do açúcar carecia de grande quantidade de trabalhadores africanos e estes passaram a ser importante fonte lucrativa para a Companhia das Índias Ocidentais. Tal percepção levou os neerlandeses a dominarem o tráfico de escravizados para o Brasil a partir da invasão e domínio de algumas possessões portuguesas na África.

Referências

Ata da Assembleia Classical do Brasil, reunida a 5 de janeiro de 1638, em Pernambuco (sessão sexta). In MAIOR, Pedro Souto. **A religião cristã reformada no Brasil no século XVII**. Rio de Janeiro: Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (Livraria J. Leite), 1915.

BARLÉU, Gaspar. **O Brasil holandês sob o Conde João Maurício de Nassau**. Brasília: Senado Federal, 2016.

BOXER, Charles Ralph. **Os holandeses no Brasil (1624-1654)**. Tradução de Dr. Olivério M. de Oliveira Pinto. Col. Brasiliana, volume 312. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1961.

BOXER, C.R. **O Império Marítimo Português** (1415-1825). Lisboa: Edições 70, LDA., 2017.

Brieven em papieren uit Brasilie (Cartas e papéis do Brasil, anos 1640-2) In: Coleção José Higyno, IAHGP *apud* NASCIMENTO, Rômulo Luiz Xavier. **Palmares: os escravos contra o poder colonial**. São Paulo: Terceiro Nome, 2014.

CALDEIRA, Jorge. **História da riqueza no Brasil**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2017

DIEGUES JÚNIOR, Manuel. **População e açúcar no nordeste do Brasil**. Rio de Janeiro: Comissão Nacional de Alimentação, 1954.

DUSSEN, Adriaen van der. Relatório sobre o Estado das Capitanias conquistadas no Brasil (1640). IN: MELLO, José Antônio Gonçalves de (trad. e coment.). **Fontes para a história do Brasil holandês: a economia açucareira**. Recife: Parque Histórico Nacional dos Guararapes, 1981.

GARCEZ, José Augusto. **Holandeses em Sergipe**. Aracaju: Movimento Cultural de Sergipe, 1954.

GOMES, Laurentino. **Escravidão: do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares**, volume 1 – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

NETSCHER, P.M. **Os holandeses no Brasil: notícia histórica dos países-baixos e do Brasil no século XVII**. Vol. 220. Biblioteca Pedagógica Brasileira. São Paulo: Brasiliana, 1942.

MAIOR, Pedro Souto. A religião christã reformada no Brasil no século XVII. Rio de Janeiro: **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro** (Livraria J. Leite), 1915

MELLO, José Antônio Gonsalves de. A situação do negro sob o domínio holandês. In FREYRE, Gilberto. **Novos estudos afro-brasileiros**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1937.

NASCIMENTO, Rômulo Luiz Xavier. **Palmares: os escravos contra o poder colonial**. São Paulo: Terceiro Nome, 2014

O Brasil Abandonado. **Revista do Instituto Histórico e Geographico Brasileiro**. Tomo LXX, parte 1. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1908.

PUDSEY, Cuthbert. Diário de uma estada no Brasil. In FERRÃO, Cristina; SOARES, José Paulo Monteiro. **Brasil Holandês**. Vol. III. Petrópolis: Editora Index, 2001

PUNTONI, Pedro. O tráfico negreiro entra na disputa. In **História Viva**. Temas brasileiros: Brasil Holandês. Edição especial temática nº 6. São Paulo: Ediouro, [s/d].

ROSÁRIO, Adalgisa Maria Vieira do. **O Brasil filipino no período holandês**. 1. ed. – São Paulo: Moderna, 1980.

SANTOS, Roberval (Org.). **Contribuição para a história da presença holandesa em Alagoas (1632-1645)**. Eduneal: Arapiraca, 2021.

SILVA, Alberto da Costa e. **A África explicada aos meus filhos**. 2ª ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013.

SILVA, Leonardo Dantas. **Holandeses em Pernambuco (1630-1654)** - 2ª ed. Recife: Caleidoscópico, 2011.

SCHALKWIJK, Frans Leonard. Índios evangélicos no Brasil Holandês. In GALINDO. Marcos (Org.). **Viver e Morrer no Brasil Holandês**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2007.

VAINFAS, Ronaldo. **Jerusalém Colonial: judeus portugueses no Brasil holandês**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

VERGER, Pierre. **Fluxo e refluxo do tráfico de escravos entre o Golfo do Benin e a Bahia de Todos os Santos: dos séculos XVII a XIX**. Tradução Tasso Gadzanis – 4ª edição. rev. – Salvador: Corrupio, 2002.

WATJEN, Herman Julius Eduard. **O domínio colonial holandês no Brasil** (trad. de Pedro Celso Uchôa Cavalcanti), São Paulo: Ed. Nacional, 1938.

Vestígios da diáspora africana em Alagoas: indivíduos exumados no interior da Igreja Matriz de Marechal Deodoro

Dra. Karina Lima de Miranda Pinto²⁵¹
Ma. Danúbia Valeria Rodrigues de Lima²⁵²
Dr. Flávio Augusto de Aguiar Moraes²⁵³

Nos últimos anos, diversas obras de requalificação e restauro foram implementadas pelo Instituto do Patrimônio Artístico Nacional (IPHAN) na cidade de Marechal Deodoro, visando a preservação do patrimônio histórico e cultural.

A Igreja Matriz Nossa Senhora da Conceição, da cidade de Marechal Deodoro, passou por um processo de restauro nos anos de 2021 e 2022. Para realização do trabalho, foi necessária uma equipe multidisciplinar, convergindo informações de diversas áreas de estudo para que, além da revitalização do prédio, ocorresse o resgate do passado local expresso no registro arqueológico. As obras foram executadas pela empresa de restauro Trieng Engenharia Ltda. e a empresa de arqueologia Kariri Arqueologia e Patrimônio Cultural, tendo como responsável pelo endosso institucional e análise do material bioarqueológico o Núcleo de Pesquisa e Estudos Arqueológicos e Históricos – Campus Sertão – da Universidade Federal de Alagoas (NUPEAH-UFAL).

O trabalho arqueológico contou com uma equipe multidisciplinar de arqueólogos, bioarqueólogos, técnicos em arqueologia. Foram realizados trabalhos de acompanhamento da obra, resgate do sítio arqueológico e Programa de Educação Patrimonial com a comunidade de Marechal Deodoro.

A Igreja Matriz Nossa Senhora da Conceição (fig. 01) está localizada no Centro Histórico de Marechal Deodoro, Alagoas, foi edificada no século XVII, no entanto, não se tem uma data precisa de sua fundação. Nos documentos históricos e iconografia produzida pelos holandeses nesse período, há menção do prédio na parte alta da cidade. Na documentação há relatos da invasão batava na região tendo como consequência o incêndio de várias casas da Vila de Alagoas do Sul (Marechal Deodoro) e da Igreja Matriz, em 20 de agosto de 1633. Após o

²⁵¹ Graduada em Ciências Sociais ICS/UFAL. Mestra e Doutora em Arqueologia PROARQ/UFS

²⁵² Graduada em História Universidade Católica de Pernambuco, UNICAP. Mestra em Arqueologia PPGArqueologia/UFPE. Doutoranda em Arqueologia PROARQ/UFS

²⁵³ Graduado em História Universidade Católica de Pernambuco/UNICAP. Mestre em Arqueologia pelo PPGAqueologia/UFPE. Doutor em Arqueologia pelo PROARQ/UFS. Professor no curso de História da UFAL/Campus Sertão

incêndio, um novo prédio começou a ser erguido em 1672, sendo concluído apenas em 1783. A Igreja funciona até hoje no centro histórico, com atividades paroquiais, festas religiosas sendo um elemento importante para comunidade.

Figura 1. Igreja Matriz Nossa Senhora da Conceição, Marechal Deodoro – Alagoas.



Fonte: Pinto et al., 2022.

O projeto de restauro ocorrido em 2021 e 2022 partiu da necessidade de revitalizar o prédio, que estava precisando de reparos na parte estrutural, altares, fachada. Anteriormente, em 2017 e 2018 foi realizada a obra de requalificação do Largo da Matriz, uma área que compreendeu um perímetro de 11.081,62m². O trecho incluiu parte da Ladeira Arthur do Rêgo, na frente da Secretaria de Cultura; parte da Rua Ladislau Neto, até o final da Praça Padres Osman; as entradas da Rua São Raimundo, próximo à Igreja Matriz (localizada na extremidade norte do largo) e do Beco da Caixa D'água, vizinho à Igreja do Rosário dos Homens Pretos (localizada na extremidade sul do largo) (Pinto et al. 2018).

Durante a obra de requalificação do Largo da Matriz foi necessário o trabalho de acompanhamento e resgate arqueológico, que compreendeu 5 pontos de escavação para colocação equipamentos no subsolo para o projeto de revitalização. Foram exumados um total de 45 sepultamentos, todos nos arredores das igrejas, sendo a Igreja Matriz o ponto onde tiveram mais vestígios de ocupação do período colonial e histórico, com a evidência além do material biológico, e de artefatos e estruturas do período colonial (Pinto et al. 2018).

Os resultados das escavações de 2017 e 2018 trouxeram vários subsídios para entender os processos de transformações ocorridos na área escavada que compreende a parte interna da Igreja Matriz. Durante a escavação do Largo da Matriz foram evidenciadas várias ocupações desde o período pré-colonial. Foram identificados artefatos líticos, parte de uma urna funerária ao lado da Igreja do Rosário dos Homens Pretos. Além de grande quantidade de materiais do período de contato e do período histórico atribuídos aos séculos XVII, XVIII e XIX. Esse material foi analisado e atualmente está guardado na reserva técnica do NUPEAH-UFAL (Pinto et al. 2018).

Um dado importante na pesquisa do largo foi a descoberta de 4 indivíduos (fig. 02), que foram sepultados na lateral da Igreja Matriz, com sinais diacríticos mostrando características de modificação na arcada dentária. As modificações dentárias são estabelecidas enquanto práticas culturais, sobretudo de origem africana, que adentraram o território nacional em período simultâneo ao comércio de indivíduos escravizados advindos do continente africano. Essas modificações intencionais são estudadas enquanto um elemento simbólico (Lyrio, Souza e Cook, 2011).

Figura 2. Indivíduos exumados na lateral da Igreja Matriz, com manipulação dentária.



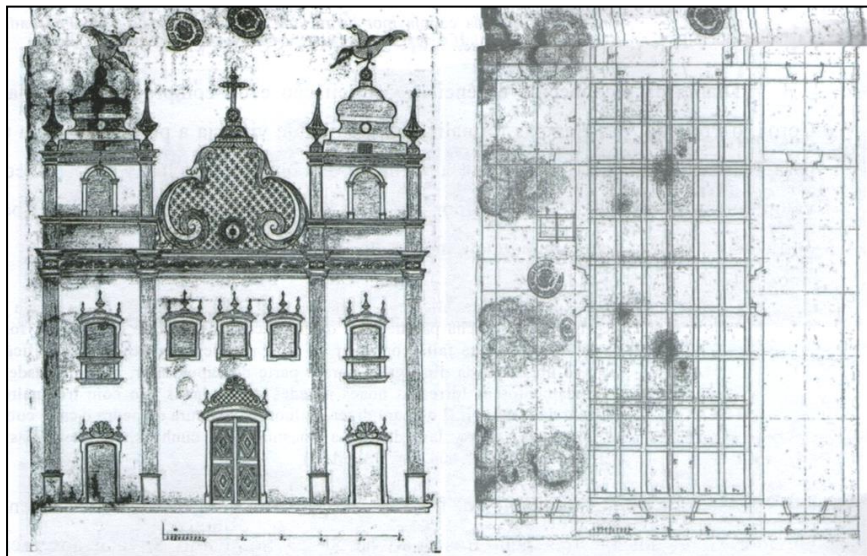
Fonte: Pinto et al. 2018.

No Brasil indivíduos com esses marcadores de etnicidade foram encontrados em dois outros sítios arqueológicos: na Igreja da Sé em Salvador (BA) e no cemitério dos Pretos Novos

no Rio de Janeiro (RJ). Nas duas escavações foram identificados apenas dentes ou parte da arcada dentária dos indivíduos (Lyrio, Souza e Cook, 2011). Dois dos indivíduos exumados da Igreja Matriz de Marechal Deodoro (AL), com modificação dentária foram encontrados inteiros (fig. 02) sendo um importante dado para estudo de outros fatores, como faixa etária, sexo, marcadores de estresse ocupacional etc.

Além dos enterramentos coloniais, a escavação na lateral da Igreja Matriz revelou uma estrutura incomum a partir dos 40cm. A hipótese apresentada para a presença dessa estrutura faz associação desta, ao projeto inicial da igreja, sobre a qual foram encontrados documentos históricos contendo desenhos com a pretensa forma idealizada para o prédio no século XVIII (figura 03). Ferrare (2013) após análise de documentações no Arquivo Histórico Ultramarino, datado de 1766, constatou a solicitação formulada ao Rei D. José por párocos e moradores de Alagoas do Sul, pedindo ajuda de custo para continuação da obra de reedificação do prédio, já iniciadas pelos párocos com recursos da população. A carta enviada foi acompanhada com "*um risco, molde e desenho da obra*", que foi realizado pelos mestres pedreiros João de Souza e Paulo Silva, e o carpinteiro Bernardo Cardoso do Espírito Santo, no século XVIII.

Figura 3. Fachada e Planta Baixa da Matriz, Documento do Arquivo Histórico Ultramarino, Alagoas. Cx. 1, D. 28.



Fonte: Ferrare, 2014, p. 237.

A pesquisa arqueológica implementada no Largo da Matriz, nos arredores da Igreja Nossa Senhora da Conceição, apresentou inúmeras informações sobre o antigo prédio, além de revelar um grande vestígio de queima atestando as evidências historiográficas sobre o incêndio ocorrido no prédio no século XVII (figura 04).

Figura 4. Escavação na lateral da Igreja Matriz Nossa Senhora da Conceição em 2017 e 2018.



Fonte: Pinto et al. 2018.

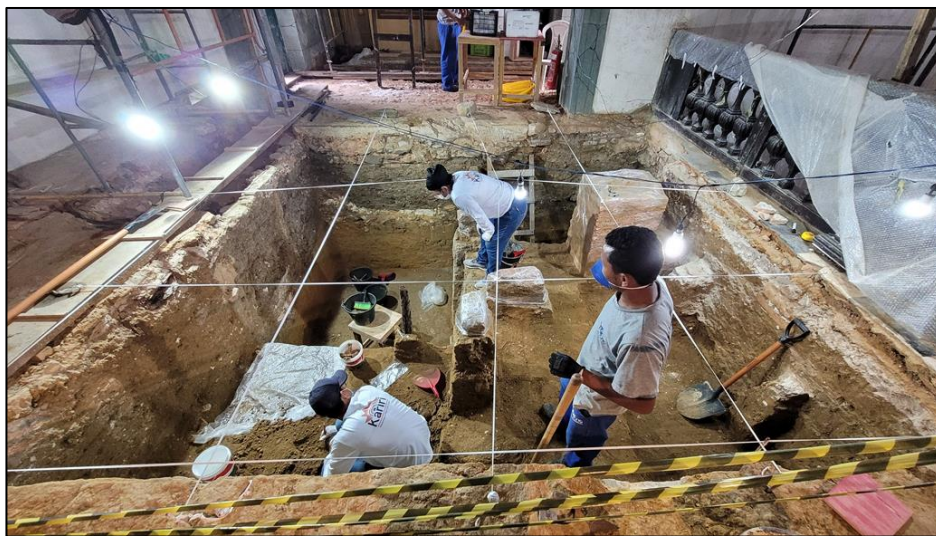
No final de 2019, iniciaram-se as primeiras tratativas para realização do projeto de restauro na Igreja Matriz de Marechal Deodoro. Em 2020 com a pandemia de Covid – 19 a obra teve uma paralisação retomando as atividades apenas em 2021. A equipe de Arqueologia iniciou em meados de 2021 o trabalho com o acompanhamento da obra na parte interna da Igreja.

Foi determinado em reunião com o IPHAN e equipe de restauro, que seria realizada uma escavação na parte interna do prédio, na área que corresponde ao transepto no lado oeste, para verificação do antigo piso. Para escavação foi criada uma metodologia que atendia a duas principais questões: segurança da equipe e evidenciação do máximo de vestígios existentes naquele trecho do sítio arqueológico.

Foi criado um plano cartesiano onde foram escavadas 10 unidades de 1m por 1m, sendo revelados inúmeros achados correspondente a antiga estrutura da Igreja Matriz (figura 05). A escavação finalizou em 2,04m de profundidade. Alguns artefatos associados aos últimos vestígios indicaram a presença de um sítio pré-colonial abaixo do histórico. Por conta dessas evidências, foi proposto uma ampliação da área de escavação, pois muitas questões ficaram em aberto. A segunda etapa, iniciou em maio de 2022. Nessa fase, ocorreu uma ampliação de mais duas trincheiras (8 unidades de escavação de 1m por 1m), sendo fundamental para elucidar algumas dúvidas quanto a formação do sítio arqueológico.

Ao final da pesquisa concluímos que naquele trecho do sítio houve, além da presença de um sítio pré-colonial, períodos distintos de ocupações históricas expressos nos sepultamentos. O primeiro atribuído ao antigo prédio da Igreja Matriz, erguida no século XVII, e o segundo abrangendo o final do século XVIII até meados do século XIX. Essas observações foram feitas a partir dos enxovais funerários, onde foi possível realizar datações relativas com materiais diagnósticos e também a forma distinta em que se apresentaram os sepultamentos (Pinto et al. 2022).

Figura 5. Escavação na parte interna da Igreja Matriz Nossa Senhora da Conceição.



Fonte: Pinto et al. 2022.

Por se tratar de um espaço reservado para sepultamentos, houve uma grande quantidade de material biológico para análise. A escavação arqueológica correspondeu no total um período de sete meses, sendo quatro meses de escavação e entrega do relatório em 2021 e três meses de escavação e entrega do relatório final em 2022. Pelo curto prazo para análise do material, foi acordado com a equipe de bioarqueologia do NUPEAH/UFAL que seriam realizadas inicialmente as etapas de higienização dos ossos, análises preliminares quanto a diagnose sexual, patologias visíveis no material ósseo e análise da amostra dentária.

A análise da amostra dentária analisada pela Bioarqueóloga Danúbia Lima destacou-se, pois foram exumados 497 dentes, sendo possível observar condições de higiene dos indivíduos, alimentação e acesso a tratamentos dentários da época.

A quantidade de cáries grosseiras (que causaram a destruição da coroa dentária), mesmo em indivíduos não adultos indicou uma alimentação rica em carboidratos e uma má higiene oral

desde a mais tenra idade. Estas suposições se sustentam também pela grande quantidade de depósitos de placa dentária mineralizada, incluindo casos graves, que recobriam toda a coroa dentária.

As hipoplasias do esmalte dentário indicaram que os indivíduos ingeriam baixa quantidade de nutrientes necessários para o desenvolvimento do nosso organismo durante as fases gestacional e infância.

Durante a fase gestacional e infância o esmalte dentário, que é a camada mais superficial do dente, está em formação e quando há períodos de estresse alimentar acontece uma interrupção na sua formação que deixa marcas como cicatrizes nos dentes e que ficam durante toda a vida. Apesar disso, a hipoplasia do esmalte dentário é apenas um indicador de estresse alimentar, e são necessários outros fatores para realizar o diagnóstico de maneira segura.

O desgaste dentário observado foi de leve a moderado na amostra, com alguns casos isolados de desgaste severo. Estes resultados podem nos indicar que os indivíduos possuíam uma dieta com base em alimentos pouco fibrosos, que geraram baixo impacto no aparelho mastigatório. Por outro lado, observamos alguns casos atípicos de desgaste que nos incita a pensar que algumas destas pessoas utilizavam a boca como uma terceira mão ou ferramenta. É comum que pessoas que trabalhem com couro ou cestarias e também pescadores, possuam marcas de desgaste atípico ou ocupacional em seus dentes. Há também marcas que indicam o uso continuado de cachimbo, que era bastante comum à época, inclusive.

Dentre os dados gerais levantados na amostra dentária, um fator novo para pesquisa, foi a identificação de modificações dentárias em oito dentes pertencentes a indivíduos exumados na área interna da igreja, em espaço privilegiado, onde se sabe que estes eram destinados a cidadãos de classes mais elevadas.

Quanto aos estudos sobre sepultamentos no período colonial, as pessoas de qualquer condição social poderiam ser enterradas nas igrejas, mas havia uma certa hierarquia quanto ao local e o tipo de sepultura. Existia uma divisão entre a parte interna, e a externa (arredores da igreja). Segundo Reis (2009),

(...) pessoas de qualquer condição social poderiam ser enterradas nas igrejas, mas havia uma hierarquia do local e do tipo de sepultura. Uma primeira divisão se fazia entre o *corpo*, parte interna do edifício, e o adro, a área em sua volta. A cova no adro era tão desprestigiada que poderia ser obtida gratuitamente. Ali se enterravam os escravos e as pessoas livres muito pobres (...) (Reis, 2009, p. 175).

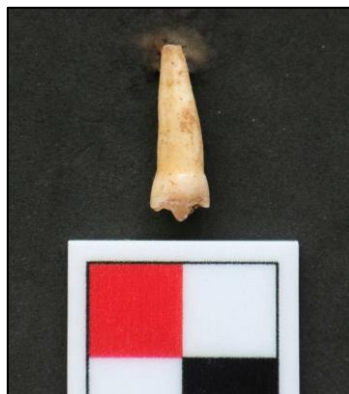
Esta prática de modificar os dentes ainda está presente em povos africanos. Aliás, sua origem está neste continente e chega ao Brasil por meio das pessoas escravizadas. Na amostra encontrada, chama atenção nomeadamente um dente decíduo, de uma criança com idade à morte entre 5 e 8 anos que recebeu uma modificação cujo padrão observado foi único na amostra até o momento (figura 6).

Nos indivíduos exumados na pesquisa do Largo da Matriz realizada em 2017/2018 foi realizada análise dos crânios dos dois indivíduos inteiros, para verificação de indicativos que correspondessem a descendência africana. Os estudos foram realizados, pois a prática de manipulação dentária no Brasil no século XIX se popularizou, e alguns estudos, apontam outros grupos étnicos aderindo a essas práticas (Pinto et al, 2018).

No caso dos dois indivíduos identificados as margens da Matriz de Marechal Deodoro, a presença dos dentes em articulação com os indivíduos corrobora com interpretações quanto a sua origem africana. A nível de inspeção visual, os crânios apresentam características afrodescendentes, tomando por base as ilustrações e descrições feitas por Pereira e Melo e Alvim (1979) que afirmam que em populações de origem africana há uma nova configuração da fossa nasal, apresentando o bordo inferior que reduz o tamanho até ficar inexistente “(...) e toda a demarcação entre as fossas nasais e o rebordo alveolar desaparece. O bordo transversal é então substituído por um sulco pré-nasal ântero-posterior, que algumas vezes recebe impropriamente o nome, de goteira simiesca” (Pereira, Melo E Alvim, 1979, p.64).

Os artefatos e materiais biológicos da Igreja Matriz ainda carecem de análises mais aprofundadas, sendo a etapa de escavação e resultados, apontamentos dos primeiros dados observados pós escavação. É importante salientar que, além dos dentes, foram identificados 25 indivíduos e 571 artefatos. Os dados da pesquisa de campo e primeiras análises estão dispostas no relatório final, entregue ao IPHAN/AL. E qualquer pessoa pode acessar pela plataforma SEI, com o número de Processo IPHAN nº 01403.000333/2022-00.

Figura 6. Dente infantil com modificação dentária. Canino superior direito decíduo



Fonte: Pinto et al. 2022.

Todas as ações de salvaguarda ao Patrimônio de Marechal Deodoro superaram as expectativas de pesquisadores, unidades proponentes e comunidade. A iniciativa de implementação das pesquisas trouxeram benefícios e discussões pertinentes científicas.

Com essas pesquisas, e através de seus achados, fica evidenciado também que a prática arqueológica precisa ser pensada como prioridade e não apenas como consequência para obras de requalificação e restauro, de forma que, para a construção do processo de patrimonialização das cidades históricas, é necessário que se englobe para além da superfície, as histórias esquecidas pelo tempo ou subjulgadas, escondidas abaixo do solo nos sítios arqueológicos.

Referências

LIRIO, A.; SOUZA, S. M. M. de.; COOK, D. C. **Dentes intencionalmente modificados e etnicidade em cemitérios do Brasil Colônia e Império**. Revista do Museu de Arqueologia e Etnografia de São Paulo. N. 21, p.315-334, 2011.

FERRARE, J. O. P. **A Cidade Marechal Deodoro: do Projeto colonizador português à imagem do “Lugar Colonial”**. Edufal, Maceió, 2014.

PEREIRA, C. B.; MELLO E ALVIN, M. C de. **Manual para estudos Craniométricos e Cranioscópicos**. Imprensa Universitária da Universidade Federal de Santa Maria, 1979.

PINTO. Karina Lima de Miranda, et. al. **Pesquisa Arqueológica no Largo da Matriz, Município de Marechal Deodoro, Estado de Alagoas.** (Relatório Final) IPHAN - AL, Maceió, 2018. 369 p.

PINTO. Karina Lima de Miranda, et. al. **Projeto de Restauro da Igreja Matriz, Município de Marechal Deodoro, Estado de Alagoas.** (Relatório Final) IPHAN - AL, Maceió, 2022. 206 p.

REIS, J. J. **A Morte é uma Festa: Ritos fúnebres de revolta popular no Brasil do século XIX.** Companhia das Letras, São Paulo, 1991.

Famílias escravas do Barão do Vale do Ceará-Mirim, séc. XIX

Aristildes Morais da Silva Neto²⁵⁴

Resumo: A historiografia brasileira, no decênio de 1980 passou por importantes alterações em relação as interpretações acerca das famílias escravas. Ela se contrapôs as concepções que subestimavam a construção de laços entre os cativos. Neste sentido, a abordagem da história social buscou observar os escravizados enquanto sujeitos da história, levando-se em conta as suas agências e experiências. Desse modo, lançou-se mão de variadas fontes, entre elas os documentos paroquiais. Destarte, o objetivo desta comunicação é analisar a formação dos arranjos familiares da comunidade de escravizados do Engenho São Francisco, pertencente ao senhor Manoel Varella do Nascimento, o Barão do Ceará-Mirim, durante o século XIX. Para isso tomaremos como fontes os arquivos da freguesia de Extremoz e Ceará-Mirim²⁵⁵, de que o engenho fazia parte. Destacamos que o recorte circunscrito favorece a análise das experiências e a dinâmica própria de um determinado grupo. Sendo este grupo selecionado o daqueles cativos pertencentes a um dos mais importantes senhores de engenho da Província do Rio Grande do Norte, o Barão do Vale do Ceará-Mirim.

Palavras-chave: Barão do Vale do Ceará-Mirim. Família Escrava. Demografia Escrava.

Introdução

Desde pelo menos o século XIX, no Brasil, estudos vêm tratando sobre o tema da família escrava. Até a década de 1970 a organização de família dos cativos foi vista sob os paradigmas da promiscuidade e da instabilidade das relações entre os indivíduos. Durante a década de 1970, estudiosos passam a denunciar a brutalidade do sistema escravista quanto a formação de elos afetivos entre os escravizados, de modo a subestimar a existência de famílias dentro do cativeiro, anulando a agência dos escravizados e seu papel como sujeito histórico (SLENES, 1999).

²⁵⁴ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em História da UFPE. Bolsista do CNPq

²⁵⁵ Salientamos que a freguesia de Extremoz em 1858 altera o seu nome e sede, sua sede é transferida para a povoação da Boca da Mata, a qual é renomeada assim como a vila passando as duas a se chamar de Vila do Ceará-Mirim.

A partir do decênio de 1980, historiadores evocam a ação dos cativos dentro das possibilidades do sistema escravista, restaurando a capacidade de formação de laços estáveis e duradouros entre tais sujeitos (SLENES, 1999). Isso foi possível pela diversidade de fontes, entre elas as paroquiais, além, da utilização da história demográfica e da história serial, por exemplo. Ademais, a conceitualização da categoria de “Família escrava”, trouxe consigo variadas possibilidades, de acordo com o estudo de cada teórico. Conforme Robert Slenes:

a família cativa – nuclear, extensa, intergeracional – contribuiu decisivamente para a criação de uma “comunidade” escrava, dividida até certo ponto pela política de incentivos dos senhores, que instaurava a competição por recursos limitados, mas ainda assim unida em torno de experiências, valores e memórias compartilhadas. Nesse sentido a família minava constantemente a hegemonia dos senhores, criando condições para a subversão e a rebelião, por mais que parecesse reforçar seu domínio na rotina cotidiana. (SLENES, 1999, p. 48)

Assim sendo, o artigo pretende contribuir com a historiografia Brasileira e Potiguar. Investigando a formação dos arranjos familiares da escravaria do primeiro Barão do Rio Grande do Norte, o senhor Manoel Varella do Nascimento. Ressaltamos a importância do recorte espacial estudado, o Engenho São Francisco, como um espaço privilegiado, dado a importância econômica que teve, no período Imperial, para o Vale do Ceará-mirim. Desse modo, a partir dos registros paroquiais dessa região analisaremos a trajetória dos arranjos familiares dos escravizados do Barão.

A trajetória do Barão do Ceará-Mirim e seu engenho

Manoel Varella do Nascimento nasceu aos 24 do mês de dezembro de 1802, na província do Rio Grande do Norte, na Vila de Extremoz, especificamente no sítio Veríssimo, propriedade de seus pais, José Félix da Silva e Ana Teixeira Varella. Em 9 de outubro de 1839 se casa com Bernarda Dantas da Silva, filha de Francisco Teixeira de Araújo e Isabel Dantas Xavier, possivelmente donos do Sítio Capela (MEDEIROS FILHO, 2005). O senhor Manoel, como homem público, seguiu a carreira política, com os cargos de presidente da câmara municipal, deputado provincial. Também galgou títulos na Guarda Nacional, com as funções de alferes até a de Comandante superior, e em 1874, ele ganhou o título de Barão do Ceará-Mirim (CASCUDO, 1939), na vigência do Segundo Reinado. Período em que ocorreu o aumento de doações de títulos nobiliárquicos, em especial de barão, título esse que era concedido, pelos serviços prestados ao Estado (SHWARTCZ, 1998), no caso de Manoel Varella, pela sua

atuação em auxílio da instrução pública da Província do Rio Grande do Norte (CASCUDO, 1939). Salientamos que, embora o título de barão fosse o menor da hierarquia dessas benesses, a nobiliarquia era dada aos detentores de riqueza e poder (CARVALHO, 2014), o que ratifica o espaço social e econômico granjeado pelo senhor Varella. Em relação as suas atividades com a terra e economia do vale, conforme Cascudo:

Começou sendo pequeno plantador, com um engenho movido por bestas. Ceará-mirim, região dos “bangüês”, possuía os cilindros das moendas ainda verticais, para o tritramento da cana. Varela foi um dos primeiros a introduzir o cilindro horizontal. E divulgou a cana de Cayénne, que chamamos cana caiana. Andou comprando essa aparelhagem no Recife (CASCUDO, 1939, p. 2).

Não sabemos ao certo quando o senhor Manoel, estabeleceu o seu engenho, apesar disso, a sua propriedade aparece na planta do Rio Ceará-Mirim, elaborada pelo capitão-tenente Felipe José Ferreira, em 1845, neste momento, enquanto Sítio São Francisco, ou seja, não tendo ainda o porte de “Engenho ou Engenhoca”^{256, 257}. É nessa década em que a fronteira da produção açucareira se expande na Vila de Extremoz, vila de que fazia parte o Vale do Ceará-Mirim. Assim, em 1854, conforme o quadro apresentado pelo presidente de província Passos, o Vale tinha 27 propriedades de produção de cana de açúcar, 12 engenhocas e 15 engenhos. E entre eles o Senhor Manoel Varella, o qual já contava com uma moenda de ferro em seu, então, Engenho São Francisco, constando, ainda 27 cativos trabalhando no mesmo engenho (PASSOS, 1854)²⁵⁸.

Neste sentido, o mesmo quadro, apresentado pelo presidente de província, demonstra que na vila de Extremoz, embora houvesse produtores de cana de açúcar que não tinham trabalhadores cativos, em média a cada engenho havia 11 escravizados e a cada engenhoca 3 cativos²⁵⁹. Destarte, apesar de Manoel Varella não ser o maior senhor de escravos, era o

²⁵⁶ FERREIRA, Felipe José. Planta dos rios Ceará-Mirim e Massaranguape desde a foz das Barras té suas nascentes, Rio Grande do Norte, 1847. Disponível em:

https://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_cartografia/cart526286/cart526286.jpg

²⁵⁷ Correio Mercantil e Instructivos Político Universal (RJ).28/09/1848. P. 2. Disponível em: <https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=217280&pesq=maxaranguape&pasta=ano%20184&hf=memoria.bn.br&pagfis=1095>

²⁵⁸ Falla que o illm. e exm. snr. doutor Antonio Bernardo de Passos, presidente da provincia do Rio Grande do Norte, dirigiu á Assembléa Legislativa provincial, no acto da abertura de sua sessão ordinaria em 4 de julho de 1854. Pernambuco. Typographia de M. F. de Faria. 1854. Disponível em: http://ddsnext.crl.edu/titles/181?terms=mirim&item_id=4473#?h=mirim&c=0&m=19&s=0&cv=1&r=0&xywh=-362%2C2202%2C2295%2C1618

²⁵⁹ Os números de cativos por engenhos e engenhocas foram arredondados.

segundo²⁶⁰, tendo mais do que o dobro da média de cativos por engenho. A seguir, por meio dos registros paroquiais observaremos a evolução da comunidade de trabalhadores cativos do Barão do Ceará-Mirim.

Famílias sob o signo da escravidão no Engenho São Francisco

Para que se pudesse investigar a historicidade das famílias dos homens e mulheres escravizados do senhor Manoel Varella, foram investigados os registros paroquiais da Vila de Extremoz e Ceará-Mirim, durante o século XIX. Desse modo, o registro mais antigo daqueles cativos se trata do registro de casamento de Miguel e Rosa:

Aos Vinte nove de Outubro de mil oito centos trinta e nove, em desobriga, na Capella, receberão em Matrimonio, Miguel e Rosa, escravos do Alferes Manoel Varella do Nascimento, presente as Testemunhas, Luís Varella e Manoel Martins, do que para constar mandei fazer este assento que assignei. Candido José Coelho Vigario Encomendado²⁶¹.

A respeito do casamento, a historiografia já vem demonstrando a sua importância para os escravizados, isso porque a Igreja católica estimulava o sacramento do matrimônio entre os cativos, além de buscar a manutenção dessas famílias, posto que as constituições primeiras do arcebispado da Bahia previam que os senhores deveriam manter esposo e esposa escravos em convívio família, não devendo, portanto, o senhor vender um ou outro para distante de seu par²⁶². Além disso, o historiador Slenes (1999) aponta para os benefícios do casamento, para Campinas em São Paulo, por exemplo, com o matrimônio era possível que o casal recebesse um espaço próprio destinado a sua família. Certamente o casamento para Miguel e Rosa refletiria na união do casal sancionada pela Igreja e estímulo a manutenção da união entre homem e mulher, em que Manoel Varella não teria o aval da fé católica.

Além desses fatores, observamos nesta cerimônia que os nubentes são escravos de um mesmo senhor, o Manoel Varella, característica presente em outros matrimônios dos escravizados do Engenho São Francisco. Essa tendência também fez parte de outras plantations no Brasil Império e colônia (SLENES, 1999), isso devido aos embaraços que os matrimônios envolvendo cativos de senhores diferentes poderia trazer aos senhores “residências diferentes,

²⁶⁰ Na tabela apresentada pelo presidente de província, o Engenho São Francisco era o segundo com maior com trabalhadores escravizados, sendo o primeiro o Engenho Mucuripe.

²⁶¹ LIVROS de assentamento de casamentos Freguesias de São Miguel e Nossa Senhora dos Prazeres de Extremoz sob a guarda do Arquivo Metropolitano da Arquidiocese de Natal (AMAN) (1833–1850).

²⁶² VIDE, D. Sebastião Monteiro da. Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia. 1853 [1720], p. 26-27.

separação forçada, conflitos sobre tratamento humano e direitos de propriedade” (SCHWARTZ, 1988, P. 313).

A esse respeito encontramos dois outros matrimônios dessa escravaria. Em 23 de maio de 1864 o de Roque e Luíza; e em 10 de janeiro de 1876 o de Tomé e uma outra Luíza²⁶³. Neste último assento, diferente dos outros, os nomes das mães dos noivos são apresentados “O contraente filho natural de Rosa e a Contraente filha natural de Damiana, escravas que forão de Manoel Varella de Souza Barca²⁶⁴” e ainda, as progenitoras dos cativos eram escravas de um outro senhor, possivelmente os nubentes já se relacionavam quando pertenciam a um outro mesmo senhor, o senhor Souza Barca. Este aspecto também lança luz ao fato de Manoel Varella, além de ter se valido da reprodução endógena da sua escravaria, através dos matrimônio entre seus escravizados, também pode ter se utilizado do comercio nacional de escravizados.

Através dos assentos de Batismos podemos seguir os rastros das trajetórias de alguns desses casais²⁶⁵. A geração de filhos foi uma das dimensões fundamentais para o fortalecimento das famílias. De acordo com Manolo Florentino e José Góes: “de fato, a presença de filhos se constituía em fator agregador das famílias escravas, com a consanguinidade dando maior estabilidade aos grupos parentais” (Florentino, 2017, p. 102). Nesses registros encontramos 5 dos filhos do casal Miguel e Rosa nascidos entre 1845 e 1853, (Joaquim, Damazo, Euzébia, Maria e Inacio, além destes, no mesmo período também teve a filha Joana²⁶⁶, e Emília, aquela encontrada nos registros de óbitos e essa nos registros de matrimônio, todavia não sabemos em que ano ela nasceu). Nos registros de batismos também encontramos a prole do casal Roque e Luíza, entre 1865 e 1872 (Januária, Gonçalo, Maria, Rita e Ernesto). Já em relação ao casal Thomé e Luíza não encontramos nem um filho, o que não significa, necessariamente que não tenham tido filhos, já que os registros por vezes são fragmentados.

Seguindo, ainda, as cerimônias de batismos, fica claro que não só os escravizados com relações legitimadas pela igreja católica foram responsáveis pela construção de famílias nas senzalas do engenho São Francisco. Desse modo, encontramos os registros de batismo de outras

²⁶³ LIVROS de assentamento de casamentos da Freguesia de Nossa Senhora da Conceição do Ceará-Mirim, sob a guarda do Arquivo Metropolitano da Arquidiocese de Natal (AMAN) (1859–1883).

²⁶⁴ LIVROS de assentamento de casamentos Freguesias de São Miguel e Nossa Senhora dos Prazeres de Extremoz sob a guarda do Arquivo Metropolitano da Arquidiocese de Natal (AMAN) (1833–1850).

²⁶⁵ Todos os próximos registros de batismos se encontram nos LIVROS de assentamento de batismos da Freguesias de São Miguel e Nossa Senhora dos Prazeres de Extremoz sob a guarda do Arquivo Metropolitano da Arquidiocese de Natal (AMAN) (1838–1889).

²⁶⁶ Que através dos registros de óbitos sabemos que ela nasceu em 1850 e faleceu em 1851. Disponível nos LIVROS de assentamento de óbitos da Freguesia de Nossa Senhora da Conceição do Ceará-Mirim, sob a guarda do Arquivo Metropolitano da Arquidiocese de Natal (AMAN) (1839-1883)

cativas: Bazília que gerou 6 filhos entre 1844 e 1858 (Gaspar, Luíza, Roque, Raquel, Rafael e Maria). Além, de Bazília outras 4 escravizadas também consebereram seus filhos dentro de relacionamentos não legitimados pela Igreja, Joana que teve 7 filhos entre 1873 e 1884, Quitéria que teve 4 filhos entre 1875 e 1879, Josefa que teve 1 filho em 1858 e Raquel que teve 3 filhos entre 1866 e 1870.

Segundo Slenes (1999), os filhos naturais, ou seja de mães solteiras, com poucos anos de vida passavam a ser legitimados, quando as mães se casavam, provavelmente com seus pais, sendo concebidos não de relações promiscuas, mas de relacionamentos consensuais. Mesmo que não consigamos constatar tais matrimônios entre os as mães solteiras, escravizadas e investigadas, fato é que a regularidade genésica, dessas mães, de intervalos breves, entre um e outro filho, apontam para a realidade de relacionamentos consensuais.

A partir dos registros de batismos analisamos 31 assentos entre 1844 e 1884, o que, certamente, representa a estabilidade das famílias cativas do engenho São Francisco e estímulo a reprodução endógena da escravaria. Nasceram neste período 17 meninos e 14 meninas filhos de mães escravas, ou de mães e pais escravos ou em um único caso de mãe escrava e pai liberto²⁶⁷. Em relação a legitimidade dos pávulos, 10 eram filhos de pais casados na igreja católica e 21 de relacionamentos não sancionados pela mesma igreja. Em relação as qualidades de cor, um mulato, um preto, um negro e sete pardos. Outra qualidade encontrada é o de cabra, exatamente dois casos.

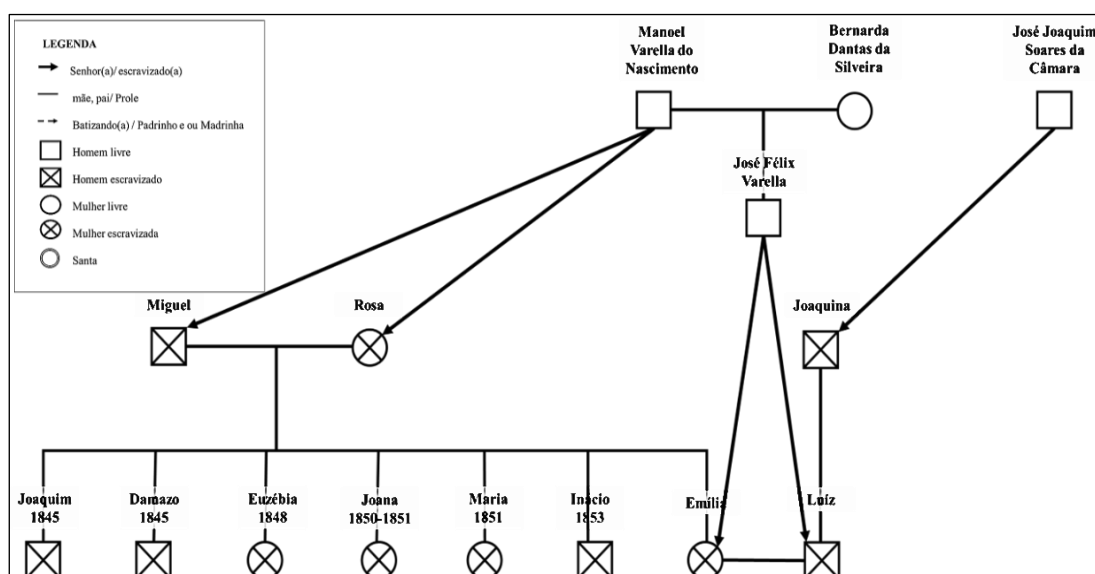
Destarte, até aqui, através dos registros paroquiais, constatamos uma variedade de arranjos familiares, cinco famílias matrifocais, formadas por mães e seus filhos, uma nuclear sem prole, formada apenas pelo casal que recebeu o matrimônio, e duas nucleares com prole (aquelas em que recebeu o sacramento do matrimônio e gerou filhos. Essas famílias como percebemos foram crescendo, seja através dos casamentos, seja no aumento de descendentes, mas também encontramos a formação de arranjos familiares que conectam mais de um grupo familiar. Esse é o caso dos patriarcas escravizados Miguel e Rosa, que anos depois de se casarem conceberam filhos e em 26 de fevereiro de 1876 viram a sua filha Emília, agora sob a

²⁶⁷ Em 1872, Roque e Luiza batizam sua filha Rita, Luiza consta como escrava de Manoel Varella, já em relação a Roque ele não identificado como escravizado, além de se apresentar com o nome de Roque Antônio dos Santos Gomes, curiosamente, no batismo de seu filho Ernesto, em 1875, sua mulher e ele são identificados como escravos do Barão do Ceará-Mirim e dessa vez sem o seu sobrenome. O que nos leva a crer que no primeiro assento tenha ocorrido um equívoco, ou que Roque tenha conseguido a alforria, mas devido o estigma da escravidão o pároco que celebrou o segundo batismo tenha ainda o identificado como cativo.

posse do filho de seu senhor, José Félix Varella, se casar com outro escravizado, Luíz, na Matriz do Ceará-Mirim²⁶⁸.

Não sabemos quando e em que circunstâncias Emília tenha se tornado escrava do filho do Barão do Ceará-Mirim, entretanto, fato é que conseguiu constituir uma nova família com o seu esposo Luíz e ainda, assim certamente conseguiu manter os laços com os seus pais, já que José Félix Varella, seguindo o exemplo de seu pai, Manoel Varella, teve o seu próprio engenho, o Engenho Ilha Bela a 5,7 quilômetros do Engenho São Francisco.

Figura 1 - Família de Miguel e Rosa, escravos de Manoel Varella.



Fonte: LIVROS de assentamento de batismos, casamentos e óbitos Freguesias de São Miguel e Nossa Senhora dos Prazeres de Extremoz sob a guarda do Arquivo Metropolitano da Arquidiocese de Natal (AMAN) (1833–1889).

Destarte, evidenciamos a importância da família no grupo de homens e mulheres cativos de Manoel Varella e de seus herdeiros. Os registros lançam luz sobre a estabilidade das famílias cativas do engenho São Francisco, estímulo a reprodução endógena e a organização de uma comunidade. Logo após a morte de Manoel Varella, é provável que outros escravizados do Barão tenham sido distribuídos em forma de herança aos outros filhos e seus parceiros, todos moradores nas proximidades do Engenho São Francisco, como por exemplo o seu genro, o doutor Vicente Inácio Pereira, o qual herdou 3 escravizados (MEDEIROS FILHO, 2005), não sabemos se eram da mesma família, mas de qualquer modo o doutor Vicente residia no Engenho

²⁶⁸ LIVROS de assentamento de casamentos Freguesias de São Miguel e Nossa Senhora dos Prazeres de Extremoz sob a guarda do Arquivo Metropolitano da Arquidiocese de Natal (AMAN) (1859–1883).

Guaporé a poucos quilômetros do Engenho São Francisco o que ajudava na manutenção dos laços. As últimas transformações na comunidade de cativos que pertenciam a Manoel, que foi registrada, são ocasionadas, pelo sétimo aniversário de falecimento desse senhor, em primeiro de março de mil oitocentos e oitenta e oito. Nessa data a Baronesa e o filho Alexandre Varella libertaram os últimos 18 escravizados: “Emígdio, Gregório, Matheus, Tomé, Luís, Norberto, João Piolho, Belchior, Tiago, Januária, Maria, Jacinto, Teotônio, Ildefonso, Manuel de Moura, Quitéria, Luíza e Joana” (PEREIRA, 2015, p. 241).

Considerações Finais

O artigo apresentado analisou a formação de famílias escravas do Senhor Manoel Varella, o Barão do Ceará-Mirim, durante o século XIX. A partir da pesquisa buscou-se contribuir com a historiografia Brasileira e do Rio Grande do Norte, no que diz respeito aos temas da escravidão e da família escrava. Por meio dos registros paroquiais conseguimos vislumbrar o crescimento da comunidade de escravizados do Sítio e Engenho São Francisco, levando em conta as partes fundamentais do corpo dessa comunidade, as famílias. Tais famílias se demonstraram estáveis e duradouras, além de demonstrarem configurações variadas.

Bibliografia:

CASCUDO, Luís da Câmara. **O Barão do Ceará-Mirim**, em A REPÚBLICA, edição de 13/11/1939.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem**. Teatro das sombras. (9ª ed.) Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

FLORENTINO, Manolo e GÓES, José Roberto. **A paz das senzalas: famílias escravas e tráfico atlântico**, Rio de Janeiro, c. 1790 c. 1850, São Paulo: Editora Unesp, 2017.

MEDEIROS FILHO, Olavo. **Os Barões de Ceará-Mirim e Mipibu** (O Mossoroense. Série C. 1410). Mossoró, RJ: Fundação Guimarães Duque. 2005.

PEREIRA, Nilo. **Evocação do Ceará-Mirim & Imagens do Ceará-Mirim**. Natal (RN): Jovens Escribas. (Coleção a Invenção da Terra Potiguar). 336 p. 2015.

SLENES, Robert W. **Na senzala uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava, Brasil, sudeste, século XIX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

SCHWART, Stuart. **Segredos internos:** engenhos e escravos na sociedade colonial, São Paulo, Companhia das Letras, 1988.

SHWARTCZ, Lilia Mortiz. **As barbas do Imperador:** D. Pedro II, um monarca nos trópicos. Companhia das Letras: São Paulo, 1998.

Cidade das Alagoas: Família e Sociedade (1881-1900)

Altina Maria Rodrigues de Farias²⁶⁹

Resumo: Esta comunicação abordará resultados parciais de pesquisa sobre a sociedade alagoana com a utilização principal de fontes produzidas pela Igreja Católica entre os anos de 1881 e 1900, período marcado pela abolição da escravatura, o pós-abolição e a ascensão da República. Assim, tendo como recorte espacial a antiga cidade de Alagoas, e utilizando técnicas como o cruzamento onomástico e de fontes e o aporte teórico e metodológico da história social da família, esta pesquisa se insere em estudos sobre as dinâmicas e mudanças sociais ocorridas no Brasil no final do século XIX.

Palavras-chave: Sociedade, Família, Igreja Católica, Alagoas

O episódio da transferência da capital da província das Alagoas para a até então vila de Maceió no ano de 1839 marcou a escrita historiográfica sobre a cidade das Alagoas. Enquanto antiga localidade de origem colonial e, depois, sede da comarca e da província, seu status trouxe sobre si uma atenção acerca da cidade e de todo o movimento advindo de seu status de sede administrativa, de justiça e de poder (em certa medida), bem como sobre sua população e toda sua vida social.

A partir de então, o que temos é uma cidade que é vista decadente ou paralisada, quase sem vida. Em seu trabalho que versa sobre este evento, tido como obra clássica sobre o tema, Theodyr Augusto de Barros registra:

“De modo geral, antes de perder o velho burgo sua hegemonia política em dezembro de 1839, era sua sociedade formada por proprietários rurais, negociantes, clérigos, professores, profissionais liberais, oficiais mecânicos e pescadores.

Ocupavam os senhores de engenho a posição mais elevada na escala social face à sua situação econômica, vindo, em seguida, os extratos médios constituídos dos segmentos acima e, por último, os que se dedicavam ao artesanato e à pesca.” (Barros, 1986, p. 77)

Mais à frente, o autor conclui que:

“A saída do pessoal administrativo para aquele novo centro, acompanhado de respectivas famílias, contribuiu para que estagnasse a

²⁶⁹ Licenciada em História pela UFAL. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em História da UFAL. E-mail: altina.farias@ichca.ufal.br

antiga Cidade das Alagoas no tempo, passando seu presente e futuro a fundirem-se no seu passado. Como reflexo dessa mudança de servidores e autoridades civis e militares, sua vida social foi-se limitando.” (Ibid, 1986, p. 122).

A existência de um passado social da Cidade das Alagoas se apresenta condicionada não à sua população e às estruturas que suportavam a vida cotidiana, mas principalmente pela inexistência de centralidade de poder político e pela migração de um grupo populacional considerado “superior” em termos de origem, condição e nível socioeconômico, restando na cidade somente as classes consideradas inferiores, ideia que perpassa diversos discursos acerca da localidade²⁷⁰.

A intenção deste trabalho é trazer dados sobre esta população “sobrevivente” a partir de sua relação com a Igreja Católica enquanto fiéis pertencentes à Freguesia de Nossa Senhora da Conceição das Alagoas, e especialmente no contexto do recebimento do sacramento do matrimônio, evento no qual se produz um conjunto de documentos que compõem os processos de banhos matrimoniais²⁷¹. Assim, através da análise e do cruzamento destas fontes, produzidas no recorte temporal de 1881 a 1900²⁷², pretende-se conhecer o perfil desta parcela da sociedade alagoense, bem como verificar a possibilidade de estudo de trajetórias de vida em um período marcado por eventos como a abolição da escravatura, o pós-abolição e a ascensão da República.

A Cidade das Alagoas no final do século XIX

As informações sobre a Cidade das Alagoas no final do século dezenove são esparsas, distribuídas em algumas obras historiográficas e em publicações como almanaques. Na obra

²⁷⁰ Espíndola (1871, p. 213) comenta que “a cidade jaz em completa decadência, principalmente pela falta de comércio”, sendo “residência quase absoluta de pescadores”; em 1891 o Almanak do Estado das Alagoas descreve a localidade como uma “cidade sem vida, sem animação, triste e silenciosa”, frase repetida no Indicador Geral do estado de Alagoas, publicado em 1902 por Cabral e Costa (2016, p. 193). Acerca da população, o comentário do viajante inglês Robert Avé-Lallemant, em seu registro de visita à cidade em 1859 é de que só “as classes mais baixas” teriam permanecido na cidade das Alagoas com a mudança das principais autoridades da Província e dos demais servidores da administração para a nova capital; já Altavilla (1933, p. 40) atribui a decadência da cidade à “facilidade de subsistência” que tornava seus habitantes “desambiciosos”, e o desenvolvimento de Maceió pelo trabalho de uma população “progressista e diligente”.

²⁷¹ Solicitações para o matrimônio e para dispensa de impedimentos, certidões e justificações de batismos e óbitos, autorizações para realização de matrimônio.

²⁷² Foram computados 1.151 registros de matrimônios nos livros 8 e 9 de casamentos, e até o momento localizados 882 processos. Todo este acervo encontra-se depositado no Arquivo da Cúria Metropolitana de Maceió (ACMM).

Geographia Alagoana, publicada em segunda edição no ano de 1871, Thomaz do Bomfim Espíndola informa que:

Há nesta cidade uma collectoria, uma agencia de rendas provinciaes, outra do correio e três escholas de primeiras letras (eram 4), duas para o sexo feminino e uma para o masculino. Tem um grande numero de casas de telha e palha, porem muito menor que o da capital. A sua perspectiva é, bem analysada, desagradável. As poucas casas de sobrado que existem são antigas e feitas com máo gosto e sem commodos, e peiores são em geral as terreas; suas ruas são sem ordem e simetria; sua povoação não excede a 6.000 almas. Esta cidade jaz em completa decadência, principalmente pela falta de commercio; é a residência quasi absoluta de pescadores.

Possue dous conventos – do Carmo e S. Francisco -, com as duas Ordens Terceiras, a igreja filial do Rosario e, além da matriz, que é muito bôa e está bem colocada (...); possui a igreja do Amparo (...); e possui mais um palacete, antiga residência dos presidentes e hoje do juiz de direito, edifício construído em 1836, uma cadeia (pequena), um mercado publico (sofrível), ambos de tijolos, e um theatro particular (Espíndola, 1871, p. 214).

O autor prossegue prestando informações acerca de duas povoações: a de Taperaçuá, que tinha uma boa capela, dedicada ao Senhor Bom Jesus do Bomfim, alguns pequenos sobrados antigos “de máo gosto e frágeis”, cem casas de telha, e duas escolas de primeiras letras, uma para meninas e outra para meninos; e a de Santa Rita, uma ilha com casas esparsas onde havia uma pequena capela e uma escola de primeiras letras para o sexo masculino. Todo o município tinha, então, dezoito engenhos de fabricar açúcar.

Acerca da população local, Espíndola faz um cálculo estatístico sobre levantamento realizado em 1860. Contagens populacionais posteriores nos dão uma estimativa de quantos habitantes tinha a cidade nas décadas seguintes:

Quadro 1 – Contagens da população de Alagoas e Maceió (1871 a 1890)

	População Livre	População Escravizada	Total	Maceió
<i>Geographia Alagoana</i> (1871)	12.695	3.685	16.380	14.634
<i>Censo 1872</i>	8.756	1.046	9.802	13.473
<i>Censo 1890</i>	12.220	-	12.220	31.498

Fonte: Geographia Alagoana; Censo de 1872, Recenseamento de 1890.

A despeito da precariedade dos censos realizados no século dezenove, estes dados nos dão um panorama da composição da população na cidade das Alagoas. Nota-se que, na contagem de Espíndola, a população de Alagoas se mostra superior à da cidade de Maceió, diferença que carece de mais investigações para ser confirmada, uma vez que os dados qualitativos na mesma obra e o fato de Maceió já ser a capital há algum tempo sugerem o contrário, tal como se mostra nos censos realizados em 1872 e 1890, quando a proporção do volume populacional quase triplica. Fato é que, nestas duas últimas contagens, nenhuma das duas localidades tinha o maior número de habitantes da província, posições ocupadas respectivamente pelas paróquias de Santa Maria Madalena da Imperatriz e Senhor Bom Jesus do Bomfim da Assembléa, os futuros municípios de União dos Palmares e Viçosa. Em 1872, havia ainda catorze estrangeiros habitando a cidade das Alagoas – doze eram portugueses e dois espanhóis, além de 132 africanos.

Através dos registros matrimoniais é possível, também, caracterizar os sujeitos que nele constam. Para este trabalho, estamos considerando somente os próprios nubentes, cujos dados encontram-se no próximo quadro:

Quadro 2 – Caracterização dos nubentes nos registros matrimoniais

Marcador	Homens	Mulheres
Natural da própria freguesia	837	931
Morador na própria freguesia	1.025	1.075
Legitimidade	775	858
Estado de viuvez	124	59
Estrangeiros	5, sendo 3 africanos	1 africana
Escravizados	17	2

Fonte: Marechal Deodoro, Livros de Matrimônios Nº 07 e 08, ACMM.

Recordando que, tendo sido computadas 1.151 uniões matrimoniais no período de 1881 a 1900, é possível apurar que, majoritariamente, os noivos residiam na própria freguesia, embora uma pequena parte deles não fossem nela nascidos. A maioria dos noivos e noivas – quase 71% - se constituíam de filhos legítimos, ou seja, de pais casados. Pouco mais de 10%

dos noivos já haviam sido casados anteriormente, mais do que o dobro de mulheres. Se observa, ainda, a presença de poucos estrangeiros tomando o estado de casado no período e, até 1888, uma quantidade também reduzida de uniões envolvendo escravizados. Por fim, um dado que não se encontra no quadro: cento e catorze uniões exigiram que se buscasse junto ao Bispado a necessária dispensa para que pudessem ser realizadas, sendo o motivo de quarenta e quatro delas o fato dos noivos serem primos legítimos.

Tais dados, tomados de uma perspectiva absoluta, trazem uma caracterização daquele recorte de população que buscou a união conjugal através do recebimento do sacramento do matrimônio junto à igreja; sempre é necessário lembrar que esse é um recorte, visto que nem sempre essa era uma opção viável ou uma escolha de homens e mulheres que decidiam se unir para constituir uma família. Porém, dentro de uma sociedade cristã majoritariamente católica, muitos optavam por este modelo familiar, capaz de garantir um lugar social respeitável (Silva, 2014, p. 179). Nesse contexto, chama a atenção um matrimônio realizado em 13/02/1893, onde:

se receberam em matrimonio Valintim da Costa e Margarida da Costa, ambos africanos, residentes nesta freguesia; elle viúvo de Iñez da Costa, com sessenta anos de idade; ella viúva de Matheus da Costa, com sessenta anos de idade.

Apesar da coincidência dos sobrenomes, o processo de banhos matrimoniais e o registro do casamento não indica parentesco entre os noivos, que já vinham inclusive de uniões anteriores. Chama a atenção a idade dos nubentes; era possível que já vivessem como casal, muito embora fatos dessa natureza fossem habitualmente indicados no processo. Mas, a despeito destas especulações, o fato é que Valintim e Margarida buscaram o status de casal unido pelo sacramento do matrimônio, o que lhes garantia respeitabilidade dentro daquele grupo social.

O cruzamento das fontes contidas no próprio processo de banhos matrimoniais ou com fontes produzidas em outros contextos nos permitem tanto caracterizar melhor aqueles que aparecem na “letra fria” do registro como, também, avançar no estudo da trajetória de indivíduos e das redes sociais formadas através dos laços de casamento e apadrinhamento. O exemplo a seguir mostra o potencial dessa operação.

Manoel e Joanna Rita do Rosario – 20/06/1886

Nesta data, o registro de matrimônio informa que se casaram na Matriz de N.S. da Conceição, Manoel e Joanna Rita do Rosario. Ele, escravo de D. Maria Peixoto do Carmo Pinto, com trinta anos de idade, era filho natural da escrava Marcelina e, apesar da condição de escravizado, foi indicado ser roceiro. Ela, igualmente roceira, com vinte e sete anos, filha natural de Bernarda, escrava de D. Felipa de Moraes Cabral. Embora ambos morassem na cidade das Alagoas, a noiva era natural de Maceió.

Na petição para realização do casamento, é indicado que a mãe de Joanna, Bernarda, já era falecida, informação suprimida do registro do matrimônio. Sendo o noivo natural da própria freguesia, o pároco anotou diretamente na mesma petição que certificava a existência do assento de batismo do nubente, realizado em 29 de junho de 1856.

Já sobre Joanna, que era natural de outra freguesia, era preciso que apresentasse sua comprovação de batismo, conforme exigido pela lei eclesiástica. É feita então petição ao vigário da Freguesia de Maceió, informando que ela havia nascido em 12 de junho de 1850 – em se tratando de uma mulher escravizada, nota-se um controle das informações acerca de sua vida, nem sempre encontrado nestas circunstâncias. Ocorre então que o pároco informa não ter conseguido localizar o registro de batismo da noiva, pelo que haveria a necessidade de uma justificação do batismo com o testemunho e assinatura de duas testemunhas que conhecessem o fato. Assim, em 05 de junho de 1886, Felipe Benicio Ferreira, casado, e Jozé Thomaz, solteiro, afirmam sob juramento que Joanna havia sido batizada pelo vigário da época e que tivera por padrinho o escravo Joaquim, pertencente ao falecido Felix da Costa Moraes.

Na jornada entre a manifestação do desejo de se unirem em matrimônio e a efetivação deste, uma série de informações e de possibilidades de obtenção de outras novas surgiram, permitindo ao historiador adentrar na vida e nas relações destas pessoas e, assim, conhecer, na medida do possível e de modo particular, estes sujeitos e seus desafios, estratégias, teias relacionais criadas de modo voluntário e involuntários, entre outras questões.

Considerações finais

Ao construir um discurso condicionando a vida social na cidade das Alagoas à presença de uma “elite”, a historiografia tradicional alagoana desconsiderou a existência de toda uma

multidão de residentes que ali permaneceu após o episódio da transferência do status de capital para Maceió e que, independentemente de seu status econômico e social, formavam o tecido social daquela localidade.

Os registros vitais de casamento mostram uma atividade intensa na busca para obtenção do sacramento católico que possibilitava a constituição de um grupo familiar conforme as leis da igreja e à ordem social desejada pelo Estado. Também, estes mesmos registros nos prestam informações tanto acerca daqueles indivíduos que buscavam se unir matrimonialmente, como dos demais intervenientes que participavam do processo e do ato do casamento, bem como de outras circunstâncias que os envolviam.

Ao utilizar a metodologia do cruzamento de fontes, o historiador pode avançar em sua pesquisa ao obter informações que originalmente não possuía enquanto se limitava a um determinado registro. No nosso caso, foi possível, na união de Manoel e Joanna Rita, identificar informações adicionais e uma rede de relações, as quais nos permitirão avançar na pesquisa sobre eles, sobre indivíduos em sua condição e sobre a sociedade da época.

Espera-se que, ao demonstrar a potencialidade destas fontes, isto sirva de atrativo e incentivo para que novos historiadores se aventurem na pesquisa dos registros vitais e que novas escritas sobre a família e sobre a sociedade alagoana sejam feitas.

Bibliografia

BARROS, Theodyr A. de. **O Processo de Mudança de Capital (Alagoas - Maceió)** Uma Abordagem Histórica 1819 – 1859. Dissertação (Mestrado). Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1986.

CABRAL, T.; COSTA, C. (Org.). **Indicador geral do estado de Alagoas**. Maceió: EDUFAL; Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2016. 394 p.

CARVALHO, Cícero Péricles de. **Formação Histórica de Alagoas**. Maceió: EDUFAL, 2015. 3ª Ed. 352 p.

COMISSOLI, Adriano. **Certezas baseadas em rumores: o desafio metodológico da reconstrução de redes sociais por meio de processos de habilitação matrimonial (Rio Grande de São Pedro, séculos XVIII e XIX)**. In: IX ENCONTRO ESTADUAL DE

HISTÓRIA. Porto Alegre, RS, jul. 2008. Disponível em: <http://www.eeh2008.anpuh-rs.org.br/resources/content/anais/1212327294_ARQUIVO_ComissoliComunicacaoANPUH2008.pdf>. Acesso em: 05 Set. 2023.

ESPÍNDOLA, Thomaz do B. **Geographia Alagoana ou Descrição Phisica, Política e Histórica da Província das Alagoas**. 2ª ed. Maceió: Typographia do Liberal, 1871.

FARIAS, Altina M. R. de. "**Com favor de Deus quer casar**": Família, Igreja e Sociedade – Freguesia de N.S. da Conceição das Alagoas (1881-1890). 2002. 84 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes, Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

IMPÉRIO DO BRASIL. **Recenseamento do Brazil em 1872**. Rio de Janeiro: Typ. G. Leuzinger, 1874. v. 2.

Levi, Giovanni. Sobre a micro-história. In: **A Escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992. p. 133-162.

OLIVEIRA, Vanieire dos S. **Tecendo redes: Dinâmicas familiares, compadrio, casamento e relações de poder na Vila de Santa Maria Magdalena das Alagoas do Sul (1801-1817)**. 2019. 110 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes, Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRAZIL. **Synopse do Recenseamento de 1890**. Rio de Janeiro: Officina de Estatística, 1898.

SCOTT, Ana Silva V.; SCOTT, Dario. **Cruzamento Nominativo de Fontes: desafios, problemas e algumas reflexões para a utilização dos registros paroquiais**. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS DE POPULAÇÃO. Caxambu, MG, set. 2006. Disponível em: <Cruzamento Nominativo de Fontes: desafios, problemas e algumas reflexões para a utilização dos registros paroquiais | Scott | Anais (abep.org.br)>. Acesso em: 05 Set. 2023.

SILVA, Gian Carlo de Melo. **Um só corpo, Uma só carne: casamento, cotidiano e mestiçagem no Recife colonial (1790-1800)**. 2ªEd. Maceió: Editora Universitária da Ufal, 2014.

ST 14 - A RELIGIÃO COMO ORGANIZADORA DE MOVIMENTOS SOCIAIS NO NORDESTE BRASILEIRO/ ST 16 - AS MULTIFACES DA RELIGIOSIDADE DAS GENTES SERTANEJAS NORDESTINAS

**Coord.: Alex Benedito Santos Oliveira (Seduc-AL/Egresso-PPGH/UFAL);
Gustavo Bezerra Barbosa (Seduc-AL/Egresso-PPGH/UFAL);
Janaina Freire dos Santos; José Ferreira Júnior**

O presente simpósio temático tem por objetivo reunir trabalhos científicos que expressem as atividades de organização, instrução, mobilização cultural, política e social, promovidos pelas diversas matrizes religiosas existentes no Nordeste. Este espaço teórico visa compreender o período de 1964 a 1990, tempo histórico que corresponde à ditadura Civil-Militar que governou o Estado brasileiro e o período de abertura democrática na sociedade brasileira. Este recorte temático pretende compreender as mobilizações de movimentos sociais, comunidades de trabalhadoras e trabalhadores que buscaram perante a sociedade civil reivindicar direitos sociais (os quais se encontravam excluídos), e também objetiva denunciar as condições de pobreza, exclusão social, perseguições políticas e a exploração que a classe subalterna vivenciava durante a Ditadura Civil-Militar. Assim, este espaço de trabalho possibilitará apresentar para a comunidade acadêmica a capacidade de mobilização que os agentes religiosos desempenhavam junto as comunidades nas quais suas representações religiosas estavam inseridas, expressando, desse modo, a conexão que a religião apresenta com a infraestrutura da sociedade civil nordestina.

ST 16: O Sertão é a maior das quatro partes que formam o que se conhece como região Nordeste brasileira. Nessa espacialidade se desenvolveu / desenvolve, quase sempre sob a nomenclatura de catolicismo popular, complexidade religiosa que se expressou / expressa de forma diversificada, podendo-se afirmar ter existido e ou existir uma religiosidade multifacetada proveniente de uma gente diversificada, chamada sertaneja. Assim, os Sertões nordestinos foram palcos das religiosidades de escravizados, indígenas, messias e cangaceiros e se constituem, em seu hoje histórico, de continuidades de tais práticas e de novas expressões de fé. Este Simpósio Temático, que se pretende espaço de diálogo da História com outros campos de conhecimentos, abre-se ao acolhimento de discussões provenientes dos campos das Ciências Humanas e das Ciências Sociais, que contemplem expressões e práticas religiosas ocorridas ou que ocorrem nos Sertões nordestinos.

Romarias e peregrinos na cultura popular

Antonio José Villarim Alves da Silva²⁷³

Resumo: Romaria e peregrinação se apresentam como um tema de muita complexidade, mistérios, superstições, lealdade, fé, medo da morte, promessas e tantos outros que a mentalidade fértil das pessoas desenvolve na esperança de agradar à Deus. O seu afastamento através do pecado original, exige dentro dessa mentalidade católica medieval, a necessidade de uma ligação com o Criador. Foi imaginada no início da Era Cristã como penitência para expiação de suas faltas, romeiros e peregrinos, afastavam-se de seus lugares e seguiam por terras alheias em sacrifício físico, para chegarem a Lugares Sagrados. A veneração a Terra Santa, ficou atestada por um fluxo de homens que não temeram nem mesmo a morte para tentar seguir os passos de Cristo e se mostrarem piedosos, porém alguns peregrinaram por imposição eclesiástica ou de outra autoridade, outros se auto impuseram viajar como penitência ou simples devoção. O termo religião, como entendemos no Ocidente, consiste no ato de religar ao transcendente ou a uma divindade. Em todas as culturas existe uma linha imaginária que separa o que é considerado humano daquilo que é considerado não humano ou sobrenatural, representado pelo constructo simbólico, pelas crenças e os ritos incorporados pelas populações utilizando a religião como possibilidade de solução para as suas necessidades e angústias cotidianas. No Brasil, as peregrinações relacionam-se diretamente a festas do catolicismo popular, festas de santos padroeiros e parte delas são comumente associadas a fluxos de romeiros, ultrapassando em muitos eventos a dimensão de festividade local. Os romeiros interpretam o mundo que vivem, procuram dar significados aos fatos que ocorrem, sempre de acordo com suas práticas e experiências religiosas.

Palavras-chave: Fé; Promessas; Peregrinos.

²⁷³ Licenciado em História (Unicap); especialização em História do Nordeste (Unicap), mestrando em História (Unicap). E-mail: villahumanas@hotmail.com.

Romarias e peregrinos na cultura popular

Significado Religioso da Romaria

Romaria na visão religiosa, consiste em um percurso em direção a algo sagrado, uma jornada interior, onde a própria vida pode ser entendida como uma peregrinação, numa busca do autoconhecimento, onde a situação peregrina representa o ser humano como um viajante de sua própria existência, representando uma ligação com o Criador, separado pelo pecado, necessitando se encontrar com Ele. Um sentimento de separação que motiva o “caminho”, o esforço e as escolhas que realiza na vida. (CORDEIRO, 2011, p.45)

Romarias ou o termo de origem provençal romagens, é a palavra que se usa mais comumente no português para designar o fenômeno das peregrinações. O termo designa, pois, a viagem ou peregrinação religiosa a um santuário ou lugar considerado sagrado, de modo especial aquela que se faz por devoção, e, numa derivação de sentido, designa ainda a festa popular que é celebrada nas proximidades de um santuário ou local de peregrinação em dia de comemoração religiosa do lugar, em geral com danças populares, feiras, comidas, comércio, Arraial etc. (BARROS, 2014, p.357)

No início da Era Cristã as peregrinações eram motivadas pelo desejo de viajar e como castigo ou sacrifício que impunham a si próprio, como penitência para a expiação de erros, para pagar pecados. A partir do século III, as peregrinações consistiam em visitar lugares sagrados por curiosidade e vontade de ver e tocar, no sentido de perceber objetivamente o transcendente como realidade e esclarecer incertezas. Nessa idealização, os motivos para empreender a jornada estão relacionados também a pedidos de cura e agradecimento de benefícios alcançados pela ajuda divina. (CORDEIRO, 2011, p.81)

Na sua essência os Romeiros e Peregrinos, afastavam-se de suas famílias, seus lugares e seguiam em sacrifício e muito esforço físico por terras alheias, na direção de Roma para visitar os Lugares Santos, onde jazem os corpos de São Pedro, São Paulo e dos outros santos, que sofreram martírio por Nosso Senhor Jesus Cristo. O termo Peregrino quer dizer o homem estranho que vai visitar o Santo Sepulcro de Jerusalém, e outros Santos Lugares, em que o Nosso Senhor Jesus Cristo, nasceu, viveu e sofreu a morte e paixão pelos pecadores.

A veneração a Terra Santa, ficou atestada por um fluxo de homens que não temeram nem mesmo a morte para tentar seguir os passos de Cristo e se mostrarem piedosos. Do século XII e XIII, as expedições missionárias e armadas são o distintivo das viagens a Jerusalém,

sonhando obterem remissão dos seus pecados. O convite para a missão partiu do Papa Urbano II, que alegava a necessidade de socorrer os cristãos do Oriente.

Explorar os lugares santos com os pés, os olhos, o coração e as lembranças. Foi assim que ao longo de séculos muitos homens saíram de suas terras de origem em busca de perdão ou de redenção. Entre os séculos IX e XI, na Europa, acreditava-se na peregrinação como penitência e principalmente como garantia para o perdão dos pecados; alguns peregrinaram por imposição eclesiástica ou de outra autoridade, outros se auto impuseram viajar como penitência ou simples devoção. Viajava-se por piedade, arrependimento ou castigo. (FRANÇA; NASCIMENTO; LIMA, 2017, p.141)

A religião enquanto experiência do sagrado é uma dimensão presente em todas as culturas. Os estudos antropológicos e neles os estudos sobre o fenômeno religioso tem demonstrado que a religião é parte integrante da cultura e que a pessoa é naturalmente religiosa. O termo religião, como entendemos no Ocidente, consiste no ato de religar ao transcendente ou a uma divindade. Em todas as culturas existe uma linha imaginária que separa o que é considerado humano daquilo que é considerado não humano ou sobrenatural. (BRANDÃO; CABRAL, 2015, p.171)

Desenvolve-se, ao longo da história em todos os países, um catolicismo popular, representado pelo constructo simbólico, pelas crenças e os ritos incorporados pelas populações mais pobres de católicos. Em suas práticas utilizando a religião como possibilidade de solução para as suas necessidades e angústias cotidianas. No Brasil, as peregrinações relacionam-se diretamente a festas do catolicismo popular, festas de santos padroeiros e parte delas são comumente associadas a fluxos de romeiros, ultrapassando em muitos eventos a dimensão de festividade local. (BARROS, 2014, p.353)

Várias interpretações circulam nos meios sociológicos e antropológicos para os fluxos religiosos e, de uma forma geral, são elaboradas sistematicamente por meio de explicações que atendem ao caráter variado dessas práticas. A matriz interpretativa das peregrinações é frequentemente a mais utilizada para pensar as romarias, que apresentasse como um campo rico em possibilidades de investigação, considerando seu potencial de estabelecer identidades culturais. Sendo assim o suporte conceitual tem sido construído por investigações antropológicas. (CORDEIRO, 2011, p.28)

A Romaria e o Turismo Religioso

É considerado como turismo religioso a atividade realizada por pessoas que se deslocam por motivos religiosos ou para participarem em evento religioso. É um segmento do turismo, cuja proposta é a valorização e preservação das práticas religiosas, de uma forma estruturada, com o propósito de trazer o desenvolvimento local e a conservação da cultura.

A religião sendo vista como um produto turístico, proporciona a oportunidade de viagens. Igrejas, mesquitas, catedrais e monumentos que revelam algum tipo de arquitetura sagrada de uma forma geral são apontados ostensivamente na literatura promocional do turismo, de forma que lugares sagrados têm sido mais visitados por turistas que por peregrinos espirituais. Isso tem acontecido porque governos e agências de turismo, ao tomar conhecimento do incremento em visitação aos locais sagrados, tem investido na ampliação da visibilidade desses lugares, com interesse em captar um público com potencial econômico significativo, ou seja, os “turistas religiosos”.

Os lugares venerados estão sendo posicionados no mercado turístico como recursos que podem ser mercantilizados para viajantes, em locais de interesse cultural e histórico. A ideia de que as manifestações religiosas produziram um novo tipo de lazer e sugere haver uma tensão entre fé e diversão que favorece o surgimento de uma nova categoria: o turismo religioso, o que tem provocado uma tensão entre comunidade e visitantes, por promover no turista um distanciamento revertido em refinamento de sua identificação e reforço da diferença, sem mais a comunhão do encontro com o outro. (CORDEIRO, 2011, p.103)

A Promessa na Caminhada

A caminhada ao encontro com o sagrado, chamado de romarias, reafirmando e mantendo viva a relação entre devoto e santo, ressalta uma característica marcante presente na romaria, especificamente nesse ritual que envolve o pagamento de promessas que é a relação direta que o romeiro estabelece como uma pessoa íntima, amiga, capaz de auxiliar ou até mesmo resolver os seus problemas cotidianos, mas não deixando de prestar o devido respeito. (STEIL, 1996, p.93)

O principal de uma promessa é que seja cumprida. A ênfase na palavra empenhada faz pensar nos códigos de honra mediterrâneos, sinal de lealdade que prevalece nas relações que possuem valor, a palavra honrada. O devoto cumpre com a palavra a um santo de sua devoção, que por sua crença, realizou uma graça que o beneficiou. Quando se busca uma graça, há quem

recorra às promessas. Elas consistem em prometer fazer algo para obter a intercessão dos santos, deixando claro o quanto aquilo é importante. A fé e a postura moral valorizam a interioridade da consciência que nunca está afastada de si mesma e não tem como se afastar do olhar divino. Os promesseiros possuem vínculos essenciais expressos em obrigações e rituais, situados em um outro plano de vida. O devoto não se apresenta como um modelo de vida moral. A devoção é necessária justamente porque o devoto está distante do seu santo. (FERNANDES, 1994, p.127)

A Romaria e o Santuário

Em um Santuário os diversos grupos que chegam para a romaria demonstram divergências, numa variedade de discursos, muitas vezes contraditórios e competitivos entre romeiros, moradores e dirigentes. São mútuos os desentendimentos e as maneiras como cada um interpreta as ações e os motivos das outras realizarem seus cultos. Quando evocam a tradição, esses diversos atores pretendem, na verdade, acionar um estoque de referências religiosas e práticas rituais que foram sendo acumuladas em torno do santuário. Observando a prática das romarias na modernidade, teremos a compreensão das transformações que vem ocorrendo no contexto social e religioso, na medida em que oferecem um amplo repertório linguístico de signos, símbolos e ritos que os romeiros manipulam para lidar com as situações novas colocadas. (STEIL, 1996, p.59)

A Procissão na Romaria

Existe uma íntima relação entre a romaria e a procissão dentro da longa jornada de peregrinação. O seu ritual surge como um movimento do “sagrado”, mapeando o espaço e demarcando a paisagem religiosa. A procissão possibilita a experiência de uma certa igualdade. Há uma tensão importante que se pode observar entre a missa e a procissão, de forma que, enquanto a missa representa o movimento de interiorização, que tenta valorizar o espaço do santuário, controlado pelo clero, e estabelecer uma ordem ritual, com programação definida, distribuição dos papéis e codificação dos símbolos, a procissão representa o movimento de exteriorização, que busca ultrapassar os limites oficiais impostos ao sagrado. (STEIL, 1996, p.29)

Olha lá vai passando a procissão
Se arrastando que nem cobra pelo chão
As pessoas que nela vão passando
Acreditam nas coisas lá do céu
As mulheres cantando tiram versos
E os homens escutando tiram o chapéu
Eles vivem pensando aqui na Terra
Esperando o que Jesus prometeu
E Jesus prometeu coisa melhor [...] (Gilberto Gil, 1965)

A letra da música A procissão, de Gilberto Gil, músico baiano, retrata e nos fornece a noção da dimensão simbólica do poder do sagrado no espaço. A poesia representa o ponto de vista do artista ao ver a paisagem religiosa materializada no espaço. Na formação do espaço geográfico, a religião exerce importante função, em um espaço construído com a participação de suas práticas religiosas, simbolismo na paisagem humanizada, no lugar de identificação. A procissão exerce o papel de demonstração da fé e reafirmação das crenças. (ROSENDAHL, 2018, p.387)

Conversas de Romeiros

Em um contexto oral, transmitem um considerável repertório cultural em sua circulação, indissociavelmente ligadas à experiência de uma comunidade de romeiros em sucessões de situações concretas que são vividas. Produzidas coletivamente, apresentam uma série de temas e relações que são apresentados, combinados e invertidos para criar um corpo narrativo que definem as bases e regras de convivência de uma comunidade de homens, santos e deuses. (STEIL, 1996, p.143)

Própria do meio oral, transcrevê-las para a linguagem escrita não é uma fácil tarefa, onde se perde o contexto original da fala, permanecendo somente os fragmentos. O antropólogo Ítalo Calvino fala da adequação do não-escrito ao escrito, que é sempre problemática, porque “ao se dar conta da densidade e da continuidade do mundo que nos rodeia, a linguagem escrita se revela lacunosa, fragmentária e diz sempre menos com respeito à totalidade do que foi experimentado”. (CALVINO, 1988, p.88).

Os romeiros constantemente reinventam em suas conversas, fazendo do contexto um objeto de negociação, a partir do encontro sempre reiterado com a cultura da escrita. No entanto, significa que estas mudanças estão colocando em xeque os princípios de aceitação que sustentaram até hoje as crenças populares que se definiam como verdadeiras no contexto cultural e comunicativo da romaria. As falas são parte da dinâmica de negociação estabelecida no culto do santuário que, ao mesmo tempo em que reinventam a tradição, também são às mudanças (e à resistência a elas) a sanção do precedente, inserindo-as na continuidade histórica (HOBSBAWM, 1996, p.12).

Em tais conversas, a presença de mitos, de práticas religiosas e sociais, que deixam dúvidas ao invés de certezas, envolvendo suas afirmações numa cortina de nuvens. E quando vista da perspectiva da sua composição, se caracteriza pela uniformidade e formalização. Se

existe uma grande variedade de conversas, também existe uma estrutura comum que se repete em cada conversa e que assegura uma sequência narrativa previsível. Apesar dessa uniformidade de composição, há um espaço amplo para manusear a narrativa dentro da estrutura, de forma que as conversas tanto podem se reduzir a um conteúdo mínimo essencial, como podem ser conversadas com uma variação de combinação quase ilimitadas de detalhes narrativos. (STEIL, 1996, p.148)

A Romaria e a Geografia do lugar

Novas abordagens no estudo da cultura, tem revelado no âmbito da geografia as diversas atividades religiosas, entre elas a Romaria. Trata-se de um campo de atuação pouco conhecido na ciência geográfica, sobretudo quando consideramos as vivências imaginárias e simbólicas das pessoas como dimensões culturais de análise.

A pouca compreensão teórica e metodológica da peregrinação como prática geográfica pode explicar a quantidade de estudos que tratam dessa relação. Em todo caso, o ato de peregrinar traduz um uso espacial sublime. Ao realizar uma peregrinação, o homem lança-se ao encontro do sagrado, por um espaço que na maioria das vezes possui formas que o engrandecem espiritualmente e contribuem para sua empreitada até seu ponto de chegada – um santuário. (SOUZA, 2012, p. 220).

A geografia dos espaços percorridos na romaria, permite ao romeiro um sentimento de pertencimento e de comunhão com a paisagem, onde demarcam lugares e objetos, fazendo-os sentisse mais próximos de Deus, em relação a outros lugares. Na sua consciência o território passa a ser sagrado, existindo a possibilidade de toca-lo.

A romaria sensibiliza e permite que seus atores entrem em contato com sua própria subjetividade, projetando luz e sentido sobre sua experiência existencial e convívio social. Conecta o conteúdo universal do catolicismo ao local e situa os seus significados num espaço concreto que torna portador dos mitos que tecem as narrativas que circulam em torno do santuário. O espaço ganha uma função metafórica e se apresenta como um texto que possibilita o acesso às múltiplas interpretações. (STEIL, 1996, p.23)

A Sacralidade dos Lugares

A religião cria a ideia do espaço sagrado ou lugares sagrados, através da presença de processos rituais e elementos simbólicos que conferem a sacralidade do lugar. A reflexão sobre

o sagrado constrói uma ponte interpretativa entre a natureza transcendente da religião e sua materialidade. A manifestação do sagrado contribui para uma nova semântica de relações que podemos caracterizar como: O homem religioso imprime ao mundo sensível uma descontinuidade, que reclassifica qualitativamente os objetos. Ao sacralizar o mundo, o homem religioso atribui a significação plena de um espaço sagrado em oposição a todo o resto, como sendo sem forma e sentido. (GIL FILHO, 1999, p.91)

O Santuário é um lugar de peregrinação. O povo começa a se reunir nestes lugares e os sacraliza por conta própria. Declara por conta própria que tal lugar é santo e abençoado. Necessariamente a Igreja, deve entrar, porque o povo que se reúne é um povo que é Igreja. (Citação: livro O Sertão das Romarias, 1996, p.37)

Os peregrinos possuem um magnetismo aos lugares, capazes de produzirem poderosos sentidos e significados. A ação humana apresenta-se como o princípio fundante e instaurador do sagrado, como a explicação que dá significado a origem do culto, o sagrado deixa de ser visto como algo instituído por Deus e se torna uma instituição humana. O Santuário surge, assim, como o arquétipo de um centro mítico onde o céu e a terra se encontram, abrindo a possibilidade de se penetrar o domínio do transcendente. Seu poder de atração emana diretamente de uma paisagem animada por poderes que preexistem à ação humana. (STEIL, 1996, p.37)

A Anti-Romaria ou a Festa da Carne

As Festas populares religiosas são carregadas de sentidos e significados simbólicos e míticos e apresentam duas dimensões, a sagrada e a profana, cada uma com características próprias social. Nas frequentes comemorações que ocorrem em lugares sagrados, além do religioso, ocorre também o profano. Pensando a romaria como uma festividade, somos remetidos a pensar em um acontecimento total, algo que ultrapassa a perspectiva de um ajuntamento de fieis voltados as atividades religiosas. As dimensões penitenciais e festiva apontam para a romaria como um evento onde o corpo tem um lugar central, enquanto elo de continuidade que relaciona morte e vida, dor e prazer, excesso sensual e êxtase místico, privação de jejum e saciedade comungante.

A romaria não é apenas uma sensação subjetiva e individual da continuidade da vida, mas um mergulho coletivo num acontecimento social total. O ritual e a festa na romaria são a performance de um mundo onde a vida e a morte não se excluem, mas estão em permanente confronto. A romaria atualiza a “dialética entre vida e morte”. A festa traz para o centro da

romaria o drama da vida, mas não simplesmente da vida material de cada indivíduo particular, mas da vida do grande corpo popular (STEIL, 1996, p.134)

Os Fogos nas Procissões e nos Santuários

São práticas religiosas, portanto, que se desenvolvem independentemente dos dirigentes do santuário e através das quais o povo faz seu culto para além dos limites espaciais e institucionais fixados pelo clero e das prescrições morais definidas pela ortodoxia católica. Em alguns lugares organizadores competem em quantidade e autonomia dos fogos, já esperados pelos romeiros, turistas e população local. O clero faz dos fogos um de seus alvos prediletos de ataque as crenças e práticas dos romeiros. Argumentando ser uma prática que desagrade a Deus por desperdiçarem dinheiro. (STEIL, 1996, p.138)

Relações assimétricas na Romaria

De acordo com Hobsbawm (apud BAUMAN, 2003, p. 20), a palavra comunidade nunca foi utilizada de modo mais indiscriminado e vazio do que nas décadas em que as comunidades, em sentido sociológico, passaram a ser difíceis de encontrar na vida real, e comentou “que homens e mulheres procuram por grupos a que poderiam pertencer, com certeza e para sempre, num modo em que tudo se move e se desloca, em que nada é certo”.

A horizontalidade das relações entre os romeiros deixa de existir quando o organizador da romaria é um político ou uma pessoa de posição mais elevada. Nestes casos, o que se observa é a reprodução do clientelismo e da patronagem dentro da própria romaria, que acaba fortalecendo as relações de dependência entre fortes e fracos, entre os políticos locais e o povo. As romarias tanto servem para a renovação dos laços de solidariedade entre parentes e vizinhos, quanto para a manutenção das relações de dependência. A relação da romaria com a manutenção da estrutura social assimétrica entre senhores e peões e entre políticos e camadas populares. Os chefes de romarias são cadastrados na secretaria dos santuários, recebem cartas com a programação das festas e orientações de ordem prática e espiritual. Através da legitimação institucional dos chefes de romaria, o clero acaba formalizando relações de poder que estavam marcadas pela informalidade. (STEIL, 1996, p.66)

Considerações finais

Nesta pesquisa bibliográfica busquei destacar fatos vistos nas Romarias no Brasil, utilizando os autores: STEIL. Carlos Alberto, autor de “O Sertão das Romarias”; BARROS.

Luitgarde Oliveira Cavalcanti, autora de “Juazeiro do Padre Cícero: A TERRA DA MÃE DE DEUS”; GUIMARÃES. Fausto da Costa. Autor de “Memórias de um Romeiro”, e outros autores que serão citados na bibliografia.

Bibliografia

BARROS. Luitgarde Oliveira Cavalcanti. “Juazeiro do Padre Cícero: A TERRA DA MÃE DE DEUS”. Ed. IMEPH. Fortaleza - CE. 2012.

BAUMAN, Zigmunt. Comunidade: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BRANDÃO. Sylvana; CABRAL. Newton de Andrade. HISTÓRIAS DAS RELIGIÕES NO BRASIL, vol. 7. Ed. AIP. 2015.

CORDEIRO. Maria Paula Jacinto. ENTRE CHEGADAS E PARTIDAS. Ed. IMEPH. Fortaleza – CE. 2011.

CALVINO, Italo. As cosmicômicas. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

FERNANDES. Rubem César. ROMARIAS DA PAIXÃO. ED. Rocco – Rio de Janeiro – RJ. 1994.

FRANÇA. Susani Silveira Lemos; NASCIMENTO. Renata Cristina de Sousa. LIMA. Marcelo Pereira. PEREGRINOS E PEREGRINAÇÃO NA IDADE MÉDIA. ED. Vozes. Petrópolis – RJ. 2017.

HOBBSAWM, Eric (org); RANGER, Terence (org). A invenção das tradições. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

STEIL. Carlos Alberto. O Sertão das Romarias. Ed. Vozes. Petrópolis-RJ. 1996.

ROSENDAHL, Z. Tempo e Temporalidade, Espaço e Espacialidade: temporalização do espaço sagrado. Uma Procissão na Geografia. – Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2018.

SOUZA, José Arilson Xavier de. Entendimentos Geográficos da Religião e Peregrinações: em análise a romaria do Senhor do Bonfim. Universidade Estadual do Vale do Acaraú. Sobral. CE 2012.

STEIL, Carlos Alberto. O Sertão das Romarias. Ed. Vozes. Petrópolis-RJ. 1996.

“A juventude é a bandeira do amor”: surgimento da pastoral da juventude do meio popular nas periferias da arquidiocese de Olinda e Recife

João Filipe Santos da Silva Xavier ²⁷⁴

Resumo: No contexto da Ditadura Civil-Militar Brasileira, setores católicos inspirados na Teologia da Libertação buscavam conscientizar as classes subalternas sobre seus direitos sociais e políticos. Concomitantemente, nas Igrejas periféricas da Arquidiocese de Olinda e Recife surgiram experiências de grupos de jovens engajados em lutas sociais e populares, germinando assim, a Pastoral da Juventude do Meio Popular, sendo responsável pela mobilização das juventudes empobrecidas. Dessa forma, a PJMP buscou reivindicar direitos juvenis, denunciando as condições de miséria, exploração e marginalização.

Palavras-chaves: Pastoral; Juventudes; Periferia

A jovem democracia brasileira sofreu mais um duro golpe, ao ser instaurado abruptamente, em 1964, uma Ditadura, pelos quais, foram desenvolvidas políticas repressivas geradoras de violências, perseguições e assassinatos. Tal golpe, desmobilizou e desestruturou toda articulação da camada social com políticas centralizadoras, censuras, perseguições políticas e práticas de torturas aos seus opositores. O regime ditatorial, marcou um período nefasto na história da sociedade brasileira, configurando-se como uma ruptura ao período republicano e democrático.

A princípio, muitos setores da sociedade foram a favor da “intervenção militar” naquele momento, inclusive a Igreja Católica Apostólica Romana, por deduzir que tal movimento afastaria um ideário comunista emergente no Brasil. Segundo Rodrigo Patto, em seu livro *Em Guarda contra o perigo vermelho: o anticomunismo no Brasil (1917-1964)*²⁷⁵, fundamenta uma doutrina anticomunista, baseada na tríade: Catolicismo, Liberalismo e Nacionalismo. Esses três setores, dentro das suas respectivas conjunturas organizacionais, foram ramificando essa pauta dentro da sociedade.

²⁷⁴ Mestrando pelo programa de pós-graduação da Universidade Federal Rural de Pernambuco (PGH UFRPE).

²⁷⁵ MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *Em guarda contra o “perigo vermelho”. O anticomunismo no Brasil (1917-1964)*. São Paulo: Perspectiva: FASPESP, 2002. Op. Cit.

Outro importante historiador do período e da temática é o René Dreiffuss, no livro de sua autoria *1964: a conquista do Estado – ação política, poder e golpe de classe*²⁷⁶, ele pontua os atores articuladores do Golpe de 64, trazendo a reflexão que não havia sido um simples golpe militar apenas, mas, uma ação bem articulada entre as classes empresariais, os intelectuais e os militares. Com isso, a partir do poder de classe, conseguiram desestabilizar o governo do então presidente João Goulart e posteriormente, tomaram o controle do Estado e emergindo o país numa ditadura. As contribuições de Dreiffuss, deixa claro o caráter plural do golpe de 1964, apresentando outros atores nesta trama.

No segundo capítulo da sua dissertação, *Havia a igreja no meio do caminho: conflitos e diálogos com a ditadura*²⁷⁷, Jailson Paz trabalha alguns atritos entre a Igreja Católica e os Militares neste período ditatorial. Em sua narrativa, o autor pontua que neste momento, através do Doutrina Social da Igreja, os membros do alto clero, como os Bispos e Cardeais, iniciavam uma construção de direitos em prol dos trabalhadores e, posteriormente, algo muito semelhantes com o que hoje conhecemos como os Direitos Humanos. Tal construção dava-se através dos Documentos Pontifícios, escritos pelos Papas, bem como, as conclusões das reuniões gerais do Episcopado, por exemplo, as Conferências Gerais do Episcopado Latino-americano e do Caribe, em Medellin (1968) e Puebla (1978). Cito:

A seu ver, o discurso da hierarquia deixa de ser vago em relação às prisões e maus-tratos à medida que os católicos, entre os quais padres e freiras, caíam nas mãos dos inquisidores oficiais e eram torturados ou mortos, levando até os bispos mais predispostos a aceitar os desmentidos das autoridades deixarem de fingir que ignoravam a sorte das vítimas (JAILSON, 2005, p. 51).

Posteriormente ele pontua:

Foi em nome da preservação da instituição que grande parte dos bispos brasileiros levantou a voz ao regime ditatorial. Não porque lhe fosse contrário, pois agiam noutras circunstâncias com tolerância e docilidade, sim no intuito de demarcar terreno, não sucumbir como já havia ocorrido com inúmeras organizações políticas, sociais e culturais (JAILSON, 2005, p. 51).

²⁷⁶ DREIFFUSS, René Armand. *1964: a conquista do Estado: ação política, poder e golpe de classes*. 6ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006. Op. Cit.

²⁷⁷ PAZ, Jailson Souza da. *Cristãos e comunistas, uma só defesa: história da Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de Olinda e Recife (1977-1980)*. 2005. 151 f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005. Op. Cit.

Essa virada da Igreja Católica deu-se a partir de seus setores vinculados ao modelo de Igreja Latino-americana e no pensamento substanciado na Teologia da Libertação, mantiveram-se assim vigilantes com o vindouro Golpe de 1964. A Igreja encontrou nas organizações social e tentou fazer essa oposição pela fomentação das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). Tais setores buscavam conscientizar as classes subalternas sobre seus direitos sociais e políticos.

Os debates ocorridos dentro da Conferência Geral do Episcopado da Latino-americano e do Caribe, em Medellín (1968) na Colômbia, foi um importante espaço para os bispos católicos se articularem e refletirem sobre o contexto da América Latina. O Historiador Newton Cabral, afirma:

Medellín teve como tema *A Igreja na atual transformação da América Latina à luz do Concílio*, o que colocava, a partir das idéias nucleares de que está composto o seu enunciado, balizas diretivas dos rumos que deveriam tomar as reflexões da Conferência: a temática central apontava para uma reflexão teológica acerca do papel da Igreja inserida na realidade latino-americana, no estágio de transformação que se vivenciava na época, tendo por parâmetros, para essa análise, as deliberações do Concílio Vaticano II. Era impossível não partir dos indicadores sociais e esses conduziam, necessariamente, a um confronto com uma realidade de pobreza desafiadora de uma pastoral que quisesse discutir seu papel no mundo, não um mundo abstrato, mas composto de latino-americanos submetidos a condições acentuadamente adversas à garantia mínima de sobrevivência (CABRAL, 2008, p. 47).

A Conferência de Medellín (1968), foi a recepção das decisões e debates do Concílio Ecumênico Vaticano II para a Igreja da América Latina, que, via-se em confrontos com as demandas sociais emergentes do empobrecimento, e, em alguns países, de repressão pelas ditaduras.

A voz profética de Dom Helder Camara foi um acalanto para os movimentos e organizações que se gestavam em seu entorno. Como arcebispo da Arquidiocese de Olinda e Recife, Dom Helder tinha uma posição firme em favor dos empobrecidos e dos setores progressistas da Igreja. Cito:

No balanço realizado pelo arcebispo, muitos mais que seus vínculos com os “filhos” que ajudaram instalar o regime autoritário, pesou o sofrimento dos filhos “feridos, esmagados, de maneira injusta” pelo novo regime. E que filhos eram estes? Desde que se tornara vice-assistente nacional da Ação Católica Brasileira, no final dos anos 40, dom Hélder incentiva o nascimento de movimentos leigos especializados: ACO, JUC, JEC, JOC etc... Entre 1952 e 1962 foi assistente nacional da Ação Católica. Seu mandato coincidiu, não por acaso, com um crescente engajamento desses movimentos nas lutas políticas

pela transformação estrutural da sociedade brasileira (PILETTI; PRAXADES, 1997, p. 333-334)

Concomitantemente, nas Igrejas periféricas da Arquidiocese de Olinda e Recife surgiram experiências de grupos de jovens engajados em lutas sociais e populares, germinando assim, a Pastoral da Juventude do Meio Popular, sendo responsável pela mobilização das juventudes empobrecidas. Dessa forma, a PJMP buscou reivindicar direitos juvenis, denunciando as condições de miséria, exploração e marginalização. É neste contexto da Ditadura Militar-Empresarial-Elitista Brasileira e dos calorosos debates das Conferências dos bispos em Medellín e Puebla, que surge esse movimento de jovens nas periferias da Arquidiocese de Olinda e Recife. Cito:

O contexto inspirador para o nascimento da PJMP foi, por um lado, a realidade concreta dos jovens e o ressurgimento das lutas sociais e políticas que acontecia no Brasil, e, por outro lado, o contexto eclesial da igreja Latino-Americana e do regional NE 2, que sob a orientação e o pastoreio de Dom Helder Camara, construía um modelo de organização pastoral no qual o pobre era o sujeito histórico de libertação (PJMP, 2003, p. 30).

Neste contexto que algumas lideranças de grupos de jovens de bairros populares da região metropolitana começavam a ser organizar, buscando fazer um trabalho que visava suscitar uma vivência de fé, dentro das realidades e da condição de classe do próprio jovem.

Os jovens da PJMP estruturaram seu estar no mundo no momento político da passagem da ditadura militar para a democracia. A condição transitória da juventude se associa e se identifica como esse momento político de transição (SILVA, 2021, p. 51).

Um marco histórico nesse processo foi o 1º Encontro de Animadores de Jovens do Meio Popular que aconteceu no Seminário de Olinda, no dia 09 de julho de 1978. Este encontro tinha o objetivo de partilhar as experiências e proporcionar entrosamento entre os grupos de jovens, visando o aprofundamento de pontos comuns que permeassem a realidade vivida durante a caminhada. Ao final, saiu algumas deliberações, entre elas, destacamos três principais: Dar mais unidade e dinamismo aos grupos de jovens desses bairros populares, trabalhar na articulação de novos grupos e criar estratégias para subsidiar esses grupos de jovens (PJMP, 2003).

Em julho de 1979, aconteceu novamente em Olinda, o 1º Encontro Nacional de Animadores de Jovens do Meio Popular, nessa reunião cogita-se a criação de um movimento

nacional de jovens do meio popular (MJMP), sem vínculo com a hierarquia da Igreja, porém, contando com seu apoio (PJMP, 2003).

No ano seguinte, 1980, em São Paulo, aconteceu o 2º Encontro Nacional. Nesse encontro o projeto de um movimento não era consenso. Os que se colocavam contra alegavam que não era necessário um movimento para garantir a formação de consciência dos jovens do meio popular e o seu engajamento nas lutas sociais. Dessa forma, o 2º encontro nacional, optou por um caráter de pastoral, sendo assim, ligado intrinsecamente com a Igreja. A partir dessas reflexões ficou conhecida nacionalmente a Pastoral da Juventude do Meio Popular – PJMP.

O nascimento desta pastoral marca profundamente os processos de atuação da Igreja junto aos jovens, passando de uma Pastoral da Juventude para uma Pastoral da Juventude do Meio Popular, ou seja, uma pastoral por meio específico. Mas o que podemos compreender como Meio Popular.

Em seu hino, a PJMP se define como Classe Trabalhadora e Popular. O Cientista da Religião, Wellington Teodoro da Silva, em seu livro *Juventude, Religião e Política: a Pastoral da Juventude do Meio Popular na Arquidiocese de Belo Horizonte*²⁷⁸, faz uma análise profunda sobre essa estrofe. Cito:

Ao dizer que são filhos de trabalhadores, colocam-se no campo do trabalho em oposição ao Capital. Essa juventude é filha da doméstica, diarista, costureira, operário, eletricitas, pedreiros, informais, desempregados etc. O meio popular é identificado como meio operário e a classe popular como classe operária. A partir desses lugares sociais e econômicos, essas juventudes participam dos diversos organismos da sociedade civil como vista à defesa de seus interesses fundamentais: educação, trabalho, moradia, alimentação, saúde. Sendo assim, a política e o partido são lembrando como coisas que não podem ser deixadas de lado. São lugares da militância que se traduzem na palavra luta. Compreendam que o empobrecido é produto de relações estruturais da sociedade, da política e da economia. A luta contra a pobreza impunha, portanto, a ação política com vistas às mudanças estruturais da realidade social (SILVA, 2021, p.56).

Esses elementos também são visíveis no subsídio de preparação de um dos seus congressos nacionais, pelo qual, no texto sobre a história da PJMP, reforça a uma pastoral de jovens organizada por classe social. Cito:

²⁷⁸ SILVA, Wellington Teodoro da. *Juventude, religião e política: a Pastoral da Juventude do Meio Popular na Arquidiocese de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2021. 128 p. Op. Cit.

Estas ideias, que são o fundamento da proposta de pastoral da juventude da PJMP, tem sido ao longo de sua história uma ousadia e um atrevimento evangélico, à medida que traz para dentro da Igreja uma discussão que, se hoje já não assusta, e até pode ser tratada sem tabu, na década de 70 era inconcebível: uma pastoral por classe social (PJMP, 2003, p. 23).

Podemos compreender como chave de leitura o meio popular como classe popular, ou como Antonio Gramsci pontua “Classes Subalternas”. Contudo, neste texto vamos utilizar os conceitos de Classe e Experiência de E. P. Thompson.

O Historiador Inglês Edward Palmer Thompson foi um forte crítico referente aos exageros dos estruturalistas marxistas ingleses. Thompson pontua que a historiografia marxista ortodoxa não levará em conta os aspectos culturais e tanto as experiências dos indivíduos dentro das engrenagens das superestruturas, deixando assim as análises vazias sobre os processos históricos.

Para Thompson, era preciso analisar a adoção de uma “cultura popular” para estudar as experiências da classe operária inglesa no século XVIII, dessa forma, preenchendo o vazio historiográfico deixado pelos marxistas estruturalistas. O Conceito de Classe para Thompson era o resultado das experiências de ações comuns entre as pessoas que dialogavam e interagiam entre si, ou seja, saindo das questões mais ortodoxas marxistas.

Os homens e mulheres também retornam como sujeitos no âmbito dessa expressão – não como sujeitos autônomos, “indivíduos livres” , mas como pessoas que vivenciam suas situações e relações de produção determinadas como necessidades, interesses e antagonismo, e em seguida, “lidam” com essa experiência em sua consciência e sua cultura (dois sim, “relativamente autônomas”) e então (frequentemente, mas nem sempre, mediante as estruturas de classe resultados) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada (THOMPSON, 2021, p. 254).

Essas experiências, levando em conta a voz aos homens e mulheres esquecidos, percebendo que a luta de classes, sobretudo, pela experiência histórica que cada indivíduo tinha. Era aquilo que Thompson afirmava ser uma “História Vista de Baixo”.

As classes não existem como entidades separadas que olham ao redor, acham um inimigo de classe e partem para a batalha. Ao contrário, para mim, as pessoas se vêem numa sociedade estruturada de certo modo (por meio de relações de produção fundamentalmente), suportam a exploração (ou buscam manter poder sobre os explorados), identificam os nós dos interesses antagonísticos, debatem-se em torno desses membros nós e, no curso de tal processo de luta, descobrem a si mesmas como uma classe, vindo, pois, a fazer

a descoberta da sua consciência de classe. Classe e consciência de classe são sempre o último e não o primeiro degrau de um processo histórico real (THOMPSON, 2001, p. 274).

Dessa forma, para Thompson a classe não pode existir deslocada das experiências de indivíduos que vão elaborando sua consciência de classe a partir de práticas culturais comuns. Tais concepções dão elementos também para uma História dos Povos Subalternizados a partir das perspectivas do sul global.

O surgimento da PJMP, bem como seus primeiros anos, fora marcado pela construção coletiva da consciência de classe subalternizada a partir das experiências vividas e vivenciada pelos jovens periféricos da Arquidiocese de Olinda e Recife, percebendo através de práticas culturais comuns, buscaram coesão, mesmo dentro da Igreja, sua afirmação enquanto jovens do meio popular.

Referências

CABRAL, Newton Darwin de Andrade. **Onde está o povo, aí está a Igreja?:** história e memórias do Seminário Regional do Nordeste II, do Instituto de Teologia do Recife e do Departamento de Pesquisa e Assessoria. Recife: Fundação Antonio dos Santos Abranches, 2008.

DREIFFUS, René Armand. **1964:** a conquista do Estado: ação política, poder e golpe de classes. 6ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **Em guarda contra o “perigo vermelho”.** O anticomunismo no Brasil (1917-1964). São Paulo: Perspectiva: FASPESP, 2002.

PASTORAL DA JUVENTUDE DO MEIO POPULAR. Subsídio de preparação do II Congresso da PJMP: 25 anos de ternura e resistência. São Paulo: F&A Gráfica e Editora, 2003.

PAZ, Jailson Souza da. **Cristãos e comunistas, uma só defesa:** história da Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de Olinda e Recife (1977-1980). 2005. 151 f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

PILLETI, Nelson; PRAXEDES, Walter. **Dom Hélder Câmara:** entre o poder e a profecia. São Paulo: Ática, 1997.

SILVA, Wellington Teodoro da. **Juventude, religião e política:** a Pastoral da Juventude do Meio Popular na Arquidiocese de Belo Horizonte. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2021. 128p.

THOMPSON, E. P. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos.** Organizadores: Antonio Luigi Negro e Sergio Silva. 2ª ed. Campinas, SP. Editora da Unicamp, 2012.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria e outros ensaios.** Tradução Adail Sobral. 1ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

ST 15 - TERREIROS COMO LUGAR DE CONSTRUÇÃO DE SABERES E MEMÓRIA/ ST 19 - DINÂMICAS RELIGIOSAS NA HISTÓRIA

Coord.: Daniela Beny Politto Moraes; Rosileide da Silva; Jadson Ramos de Queiroz (Egresso-PPGH/UFAL); Sérgio Ricardo Coutinho (KAIRÓS)

Tomando como ponto de partida experiências acadêmicas desenvolvidas por filhas de santo do Terreiro de Umbanda Aldeia dos Orixás no campo das Artes Cênicas e Ciências Sociais, este simpósio temático busca através da transdisciplinaridade refletir os terreiros de matrizes/motrizas afroameríndias – sejam eles de Candomblé, Umbanda, Jurema e afins – como espaço de construção e preservação de saberes e memória. Compreendendo que aqui buscamos uma abordagem da ecologia de saberes que visa observar fatos e fenômenos do ponto de vista dos seus praticantes, colocando-os como protagonistas das investigações acadêmicas. Aqui buscaremos estabelecer o maior contato possível entre o conhecimento produzido dentro destas comunidades tradicionais e a academia, seja por meio de pesquisas desenvolvidas por membros destas comunidades, através das suas práticas performáticas ou de outros meios de registro e compartilhamento.

ST 19: O Simpósio Temático "Dinâmicas religiosas na História" tem como proposta abrir um espaço de diálogo e debates a respeito de pesquisas concluídas e em andamento na área de História das Religiões e Religiosidades, em nível de graduação e pós-graduação. Diferentes objetos, temporalidades e abordagens são bem-vindos, como também problemáticas que demonstrem os processos de continuidades e mudanças nas diversas experiências religiosas da humanidade. Partimos do pressuposto que a luta por justiça religiosa no Brasil passa, necessariamente, pela construção de um conhecimento histórico e das ciências sociais crítico que possa contribuir nas ações de ensino, pesquisa e extensão voltadas para a fortificação e defesa do pluralismo, da diversidade religiosa e do Estado democrático e laico

De Rezas e Curas: práticas religiosas na chapada Diamantina (Morro do Chapéu, Bahia, Século XIX)

Francisco Tanilson de Lima Gois²⁷⁹

Resumo: O presente artigo tem por objetivo identificar as práticas religiosas existentes no sertão baiano, mas especificamente na vila de N. S. da Graça do Morro do Chapéu, Chapada Diamantina, no século XIX. Utilizei como fontes documentos eclesiásticos da Paróquia de Nossa Senhora da Graça e processos criminais abrigados no Fórum Clériston Andrade, arquivos localizados na cidade do Morro do Chapéu. Selecionei aqueles cujos fatores motivadores do crime apresentavam alguns elementos de práticas culturais ligadas à religiosidade popular existente naquela região. Através da análise das fontes, pude encontrar diversas práticas religiosas que vão além da ortodoxia católica, montando uma diversidade cultural que formou uma cultura peculiar da religiosidade e devoção no sertão baiano, que reflete e impacta até hoje no comportamento e no discurso social e cultural da região.

Palavras-chave: Religiosidade Popular, Século XIX, Morro do Chapéu

Introdução

Pensando na história do Brasil, um dos pilares da construção e do desenvolvimento enquanto nação foi a religiosidade. Da Colônia ao Império, as práticas culturais ligadas ao catolicismo foram fundamentais para desenvolver um grande aspecto formador das relações culturais existentes no país. A Religião e a religiosidade interferiam e ajustavam o comportamento e o discurso dos indivíduos, fosse nas relações sociais enquanto agentes transformadores da sociedade ou então nas relações de controle com uso do poder político. No Brasil, a religiosidade deve ser pensando levando em conta a montagem de um sistema de exploração e a amálgama de várias culturas e povos, que costumamos sintetizar em três grupos, europeus, indígenas e africanos. A conversão desses dois últimos ao cristianismo foi essencial para o crescimento da cristandade nos moldes projetados pela Igreja Católica. Todavia,

²⁷⁹ Graduando do Curso de História; Universidade do Estado do Bahia, Departamento de Ciências Humanas, Campus IV, Jacobina; Bolsista do Programa Institucional de Iniciação Científica e Tecnológica da UNEB; chico.tanilson@gmail.com

cristianizar não significou seguir práticas “puras” do catolicismo (REIS, 1991; SILVA, 1982; SANTANA, 2018).

Esse trabalho pretende identificar as práticas religiosas existentes no sertão baiano, mas especificamente na vila de N. S. da Graça do Morro do Chapéu, Chapada Diamantina, no século XIX.

Em 1º de agosto de 1838, o povoado, já com a capela dedicada Nossa Senhora da Graça, foi elevado à categoria de Freguesia com o nome de N.S da Graça Morro do Chapéu [...] Os diamantes e o crescimento de outros setores produtivos, como a pecuária e agricultura, contribuíram para a emancipação, ocorrida em 7 de Maio de 1864, pela lei provincial n.º 933. Em primeiro em 11 de outubro de 1865, Câmara Municipal de Jacobina encaminhou à presidência da província à lista dos cidadãos mais votados na eleição para vereador do novo município (FERREIRA, 2020, p. 61-62)

A economia de Morro do Chapéu baseava-se na pecuária, policultura e mineração, inicialmente de diamantes e depois do carbonado. A religiosidade também foi fundamental para a dinâmica da população local. Em seu trabalho sobre a religiosidade no sertão baiano, Candido da Costa e Silva (1982, p. 25) afirmou que: “A herança que alimenta a vida religiosa dessa gente sertaneja não se pode compreender sem o prévio reconhecimento do modo como se organizou o espaço”. A devoção religiosa está fomentada com as relações sociais construindo nessa dinâmica populacional existente na Região.

Metodologia

Para cumprir o objetivo proposto na pesquisa, o primeiro passo foi fazer um levantamento bibliográfico sobre religião, religiosidade, catolicismo negro, catolicismo barroco e curandeirismo. Fiz isso, apresentei ao meu orientador e juntos selecionamos algumas obras para leituras e fichamento. Inicialmente me concentrei exclusivamente na leitura bibliográficas. Depois intercalei leituras de livros e artigos com a documentação.

O segundo passo foi selecionar os documentos que seriam utilizados durante a pesquisa. Vale informar que já tinha lido e transcrito, durante o IC de 2021/2022, o Livro de Tombo da Igreja Matriz de N. S. da Graça do Morro do Chapéu. O livro contém informações sobre imagens e, conseqüentemente, devoções presentes na Igreja desde 1827, data da criação da Freguesia de N. S. da Graça de Morro do Chapéu, vinculada à Vila de Santo Antônio da Jacobina. Já no IC 2022/2023, relacionado a esse texto, selecionei 3 processos. Eles foram lidos,

mas em razão do tempo e da dificuldade dedique-me apenas a dois deles, transcrevendo-os. O primeiro é contra Manoel Agostinho e outros datado de 1888. Ele envolveu duas mulheres, uma das quais presa ilegalmente por diversas pessoas (ao que parece, mantida em cárcere privado), acusadas de ter provocado a morte de uma outra mulher após tentá-la curar. Outro processo foi contra Manoel Agostinho, Joaquim Jacá e outros, datado de 1875. Trata-se de uma agressão física e sequestro contra Maria Magdalena, que pode ser vista como uma suposta curandeira. E o terceiro documento é, na verdade, um Sumário de Culpa contra José Gonçalves de Almeida e Florêncio de Tal, sobre o uso de Ervas e uso de medicina alternativa para a cura de um ferimento. A última etapa do processo foi a análise da documentação com base em suas informações, mas subsidiado pela bibliografia lida. Esses dados aparecem no Relatório Final de IC e serão apresentados na Jornada de IC.

Discussão

Ao serem analisadas as diversas formas de exposição da religiosidade morrense, é possível reconhecer a diversidade da formação cultural vigente naquele lugar. De acordo com o Art. 5º da Constituição de 1824, a religião Católica foi a forma de fé oficial do Império. Porém, a formação diversa da sociedade brasileira, em especial a sertaneja, que é estudada no presente trabalho, mostra a pluralidade de práticas religiosas existentes

Tão presa a terra e por ela tamo aprisionada, essa gente gerou, no isolamento em que sempre viveu, um tipo de Cristão entre tantos que o cristianismo fez surgir, mundo afora, em dois milênios. Não cabe avaliar-se mais ou menos ortodoxo que os outros. Por toda parte, no Brasil também, coexistem catolicismo coerentes e lógicos em suas várias estruturas. Aquele da teologia sistemática e do direito canônico no que existiu. Um cristianismo "puro" e oficial, nem os próprios clérigos vivem. (SILVA, 1982, p. 24)

Como dito anteriormente, no período de análise documental que iniciei no ano de 2021, fiz a leitura e transcrição do Livro de Tombo da Igreja Matriz de N. S. da Graça do Morro do Chapéu. Pretendia com a leitura do livro identificar as devoções católicas presentes em parte da sociedade morrense.

O livro de tomo da Igreja Matriz contém informações sobre imagens e, conseqüentemente, devoções presentes na Igreja desde 1827. Ao ler e transcrever o livro, encontrei a seguinte informação: “Três imagens grandes com as invocações de N. Senhora da Graça, Coração de Jesus e São José. Duas menores com as invocações de N. Senhor Jesus Cristo

Crucificado. Uma de São Benedito e uma de N. Senhora. A Coroa de prata de N. S^a da Graça, o resplendor de ouro da imagem de São José, o resplendor de prata do S. Coração de Jesus, o resplendor de raio, o resplendor de ouro pequeno do Menino Deus, a imagem do Menino Deus” (Livro de Tombo, fl. 4-5).

A imagem que me chamou atenção foi a de São Benedito, santo negro muito cultuado pela população negra e escravizada. Nascido perto de Messina, na ilha da Sicília, Itália, no ano de 1526, Benedito significa abençoado. Seus pais eram originários da Etiópia e foram escravizados e levados para a Sicília. Benedito teria nascido liberto devido a uma promessa feita aos seus pais, de liberdade para o seu filho mais velho. Aos 21 anos Benedito tornou-se eremita e aos 38 anos ingressou na ordem dos Frades Menores de Observância, franciscana, seguindo a determinação do Papa Pio IV que obrigou os eremitas a dispersarem-se ou ingressarem em ordens religiosas. Na ordem ele foi recebido como irmão leigo, exercendo a função de cozinheiro, depois guardião do convento de S. Maria, em Palermo, além de vigário do convento e mestre dos noviços, retornando novamente a função de cozinheiro. Em vida, o santo era assediado devido aos inúmeros milagres a ele atribuídos. Morreu aos 63 anos, em 1589, sendo canonizado somente em 1807. A transcrição documental revela a relação de São Benedito - imagem encontrada no livro de fazenda - com a sociedade presente na Comarca de Jacobina (Morro do Chapéu, Jacobina e Vila Nova da Rainha). Além disso, como objetivo futuro, permitir, através do cruzamento com a biografia especializada, identificar elementos e concepções de grupos étnicos. (SANTANA, 2018)

Na pesquisa, fruto do IC 2021/2022, usei especialmente 3 documentos judiciais, sendo 2 processos e 1 sumário de culpa. Nele encontrei indícios de práticas de cura e religiosidade para além do catolicismo. “Uma grande variedade de práticas de cura foi comum em todo o período colonial, no Brasil, conjugando elementos indígenas, africanos e europeus, associando magia e empirismo a componentes da própria Sociedade arraigados na vida cotidiana na população” (Souza 1986).²⁸⁰

Vale ressaltar que nesse mesmo sendo o Império do Brasil oficialmente católico, a arte de curar para além da ortodoxia católica, como também indícios de feitiçaria, não eram condenadas pelo Código Criminal do Império do Brasil de 1830, diferente do Código Penal

²⁸⁰ Em *O Diabo e a Terra de Santa Cruz*, Laura de Mello e Souza (1986) descreve uma diversidade de exercícios de cura, praticados por todos. Eram parte de uma multiplicidade de organização religiosa com características mágicas.

republicano de 1890 (MORAIS, 2022). O primeiro processo é contra Manoel Agostinho, Joaquim Jacá, Luiz Carneiro de Campos, João de Tal, filho de Julião da Congonha e mais quatro pessoas, datado de 1875. Trata-se de uma agressão física e sequestro contra Maria Magdalena, que pode ser vista como uma suposta curandeira. Ela estava sendo acusada pelos agressores de provocar a morte da mulher de um deles. Nesse processo são mencionados a presença de frascos com substâncias, defumador etc.

O segundo processo, de 1888, contra José Cassiano de Moraes e sua mulher Maria Lourença de Moraes, Manoel Valério as Silva Canaverde (como mandantes) e José Cigano e Feliciano Rodrigues da Costa. O fato consta de uma agressão física contra Joana Maria Joaquina de Santana em que o mandante, supostamente, teria mandado espancar a vítima em razão dela ter enviado, segundo ele, um sapo enrolado no papel para sua mulher. Ao longo de séculos difundiu-se sobretudo a ideia de que feitiços malignos estariam sendo relacionados ao uso de sapos, costurando a boca do animal ou entregando enrolado morto com a motivação de levar medo para que o receba. Tudo isso advindo da crença de que o corpo do sapo seria altamente energizado e que seu organismo teria a capacidade de acumular e dissipar energias. Assim, se um feitiço é realizado neste corpo que é altamente qualificado para armazenar e distribuir energia, teríamos uma espécie de arma espiritual para atingir pessoas de uma forma negativa e muito potente. Essa relação do imaginário popular relacionado ao “Sapo” como objeto motivador do crime, desencadeio o medo contra aqueles toda da arte popular ligada a “feitiçaria”.

Um terceiro processo, cuja transcrição não foi concluída e, portanto, tem a análise prejudicada, é um Sumário de Culpa contra José Gonçalves de Almeida e Florêncio de Tal (cunhado de José Monteiro). Mesmo assim, foi possível fazer uma identificação preliminar. Assim, encontrei a informação que um dos envolvidos teria tido o ferimento coberto com um emplastro de mastruz (*Chenopodium ambrosioides*). O mastruz, em alguns lugares, também é conhecido como Erva-de-Santa Maria, nome sugestivo e ligado à religião. O que mostra os indícios da ligação espiritual e conjunção cultural para além da fé católica, e também relacionado a natureza e o meio ambiente como emanações espirituais.

Conclusão

É possível observar que para analisar os aspectos sociais e culturais de uma região, a construção da fé local é um dos aspectos que deve ser analisado. Como já citado no trabalho, Cândido da Costa e Silva (1982) ver importância na interlocução da construção e formação social de uma região sertaneja com a vida religiosa desenvolvida por seus moradores. A religiosidade, ou os aspectos individuais que cada prática religiosa desenvolve, demonstra a circularidade que diversas relações sociais formam na construção de uma cultura popular.

É na religiosidade que se encontra uma ligação ancestral e é a partir dela que todo um povo resistiu às opressões e as tentativas de devastação de suas estruturas culturais e religiosas que fragmentada em pequenos núcleos sociais, carregam o peso do preconceito étnico no qual o conjunto cultural e religioso torna-se alvos deliberados de um massacre social. A devoção a um santo ou o uso de uma prática popular deve ser correlacionada com a história ou experiência de vida exercida por quem o faz. Cultuar um santo negro, seja o devoto ligado ou não as dores e mazelas da escravidão, faz com que percebamos a grande conexão que a fé e religiosidade tem com vários cantos e aspectos culturais, o que faz com que o ato de expressar sua devoção e crença, principalmente as que fogem da ortodoxia católica, não seja simplesmente uma atitude sem resistência.

Várias dessas crenças que fogem da fé católica existente, e que mesclam o oficial com o profano, mostram as características fundamentais de uma cultura popular. As artes de curas ou práticas ligadas, no que depois do código penal da república vai ficar tipificado como feitiçaria, desperta na população os sentimentos de medo, mas, ao mesmo tempo, necessidade de uma solução para problemas que a medicina científica ou a fé católica não conseguem alcançar junto a população. Praticar esse saber, é lutar contra o imaginário preconceituoso e um risco de sofrer consequências, principalmente físicas, por aqueles que o medo pela prática ainda reflete no imaginário popular.

Referências

FERREIRA, Jackson. **Gurgalha**: um coronel e seus dependentes no sertão baiano (Morro do Chapéu, século XIX). Salvador: EDUNEB, 2008.

MORAIS, Caio Sérgio. A cura das “mazelas” do corpo e da alma: curandeiros e feiticeiros na busca por “boa sorte” e cura de enfermidades no Rio de Janeiro nas décadas finais do século

XIX. *In*: MOTA, André; PIMENTA, Tânia Salgado. (org). **Artes de Curar e Práticas de Saúde**: circularidades, institucionalidades e repressão. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 2022. cap. 4, p. 86 - 106

REIS, João José. **A morte é uma festa**: ritos fúnebres e revolta popular no Brasil do século XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

SAMPAIO, Gabriela. **Nas trincheiras da cura**: as diferentes medicinas no Rio de Janeiro imperial. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2001.

SANTANA, Tânia Maria Pinto. **Imagem, devoção e escravidão**. 1. ed. Cruz das Almas: Editora UFRB, 2018. v. 1

SILVA, Cândido da Costa e. **Roteiro da Vida e da Morte**: um estudo do catolicismo no Sertão da Bahia. Rio de Janeiro: Ática, 1982.

SOUZA, Laura de Mello. **O diabo e a terra de Santa Cruz**: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil colonial. São Paulo. Companhia das Letras, 1986.

Batuques e Xangôs nos códigos de posturas: controle social e dinamismo religioso em Alagoas no século XIX.

Felipe Anselmo Araújo²⁸¹

Resumo: Neste trabalho analisamos a formação das religiões afro-brasileiras em Alagoas no século XIX, a partir do mapeamento dos batuques, suas diversas confluências, seus aspectos conflitivos, sociais e políticos. Ao pesquisar elementos como: a presença de africanos e seus descendentes; os códigos de posturas das cidades e vilas; o sucesso ou não. da vigilância e repressão pela ação policial; os espaços sociais de práticas dos batuques e os conflitos advindos com a o controle social sobre a mobilidade da população negra. A articulação desses elementos ajudou a compreender a formação do xangô alagoano.

Palavras-chave: Batuques; Códigos de posturas; Alagoas.

Introdução

Durante o século XIX, o Brasil passou por diversas mudanças que acabaram se reverberando para além dos grandes centros, atingindo as cidades e vilas interioranas. O processo de independência e formação de um império impôs um movimento de urbanização e modernidade.

Com a consolidação da urbanização, os centros urbanos se tornaram o destino de pessoas livres, escravizadas, fugitivas e alforriadas; em busca de todas as oportunidades que as cidades possibilitavam naquele momento, novas condições de trabalho e moradia, para além disso, ocorre o deslocamento das manifestações religiosas do meio rural para o urbano, Marques (2013, p.37), aponta essa dinâmica em Maceió, capital da província.

Havia na cidade inúmeros terreiros de xangô, pequenos quilombos ao redor e intensa movimentação de escravos, forros, africanos livres e homens livres pobres nas ruas em busca de seus meios de subsistências, sendo comum encontrá-los em rodas de capoeiras e manifestações culturais como: o coco de roda, nas músicas de barbeiros e no lundu. (MARQUES, 2013, p.38).

²⁸¹ Graduando em História pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal), bolsista CNPq do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic). Sob orientação da Profa. Dra. Irinéia Maria Franco dos Santos.

Nessa conjuntura, intensificou o embate entre a classe dominante *versus* a classe que, mesmo dominada, criava mecanismos para se rebelar. Os códigos de posturas passaram a compor a legislação, de modo que o Império vai se modernizando e urbanizando. A chamada “civilização” seria almejada pelas elites; assim, as manifestações que remetessem ao retrocesso, “selvageria” ou desordem, deveriam ser extirpadas da pólis.²⁸²

As proibições e o ordenamento social

O processo de urbanização e civilidade que se iniciou no século XIX, foram demandas criadas pela recente fundação do Império. A cidade do Rio de Janeiro, que se consolidou como centro do poder político, almejava ter ares de uma urbe moderna e ordenada, emplacando diversas reformas urbanas e sociais. Essas demandas foram seguidas por outras capitais provinciais. (VICENTE, 2016, p. 2)

Essas reformas também foram experimentadas nas cidades e vilas da província de Alagoas. Esse processo de urbanização, mesmo lento e gradual, reconfigurou a sociedade alagoana, visto que muitas famílias transferiram suas moradias das zonas rurais para as zonas urbanas. Implicado a isso, a concentração de escravizados se daria concomitante com a concentração da renda. (ALMEIDA in MACIEL (org.) 2011, p. 96) Se analisarmos que o maior contingente de mão de obra era a escravizada.

Com essa nova configuração, a administração social das cidades se tornou necessária. A responsabilidade estava sobre as câmaras municipais e os instrumentos utilizados eram os códigos de posturas municipais.

Os códigos serviam como ordenamento social de convívio, “normatizando práticas individuais e coletivas, públicas e privadas”. Orientar, regular e fiscalizar seria um dos intuitos, incluindo a higienização e limpezas das vias públicas, orientar sepultamentos, evitar o tráfego irresponsável de animais, entre outros. (VICENTE, 2016.)

²⁸² Essa era a realidade de Maceió, que foi elevada à condição de cidade, sede e capital da província pela Resolução Provincial n.º 11, de 09-12-1839. (<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/maceio/historico>) Data de acesso: 29/05/2023. Podemos compreender com isso, como se dava o funcionamento das cidades alagoanas no século XIX, e principalmente como a vivência da população negra implicava em uma diversidade de classes sociais e múltiplas culturas.

Tania Sá, ao analisar a instrumentalização do código de postura de Salvador, elucida o seguinte:

Esses códigos, em princípio, se constituíam em um corpo reduzido e simples de normas regulatórias da convivência da cidade, contudo tornaram-se mais complexos, à medida que o crescimento e o desenvolvimento social se iam processando e o sistema político da cidade do Salvador sofria alterações. (SÁ, 2012, p. 278)

Nesse sistema de fiscalização e amoldamento de hábitos sociais, havia o interesse das classes dominantes, já que eram os que detinham o poder, sendo membros do legislativo. Tendo como regra de fiscalização, os códigos traziam um conceito disciplinar, aplicando penas, como multas e prisões, a depender da infração. A classe dominante exercia o controle político e social, e recaía sobre os dominados todas essas normatizações. Nessa condição de dominados. (VICENTE, 2016). Para as cidades alagoanas, estariam os pobres, africanos livres, alforriados, escravizados, e fugitivos.

Analisemos algumas dessas implicações legislativas sobre a população negra e suas manifestações culturais.

Lei nº 32 de 3 de dezembro de 1845: aprova o código de posturas da câmara de Maceió.

Título VII – A respeito de negócios fraudulentos, de tiradores de esmola, de ganhadores e de escravos

§ 1. Todo individuo que for encontrado fazendo negocio fraudulento ou illusorio, vendendo a roceiros, pretos ou quaisquer pessoas objectos falsos por verdadeiros, será multado em três mil réis e sofrerá dous dias de cadeia, sendo posto em custodia até decisão do auto, e depois remetido ao chefe de polícia.

§ 2. Fica proibido, sem licença escripta do chefe de polícia, tirar-se esmolas município para qualquer fim pio. Os contraventores sofrerão a multa de dez mil réis, ou oito dias de cadeia; estas licenças serão renovadas de seis em seis mezes.

§ 3. Todo escravo de qualquer sexo, que for encontrado nas ruas, praças ou caminhos ou logares públicos, offendendo a moral por sinaes, palavras ou outro qualquer modo, sofrerá a pena de dous dias de prisão e cinco mil réis de multa.

§ 4. Todo escravo que for encontrado depois do toque de recolher sem escripto do seu senhor datado do mesmo dia, no qual declare o fim a que vae, será recolhido a prisão e multado o senhor a três mil réis, e caso recuse a pagar, soffrerá cincoenta açoites o escravo e será solto; excetua-se o escravo ou

escravos cujos senhores morarem fora da cidade e seus subúrbios, quanto à data do escripto que trouxerem. (...) ²⁸³

Nos incisos em questão, observamos como se dava o controle sobre os escravizados. No terceiro referente a moral pública, entretanto, não especifica quais seriam essas ofensas, dando margem para uma interpretação livre dos possíveis acusadores: o que poderia ofender a classe dominante seria algo realmente ofensivo, ou simplesmente algo que fugisse do agrado das elites?

Já no quarto inciso, o controle era mais implícito nas questões de locomoção dos escravizados. Com tal proibição, a dificuldade de fugas, ou simplesmente um passeio, ou divertimento noturno, se intensificava. ²⁸⁴

No título IX deste mesmo código, encontramos o seguinte inciso:

§ 10. Os escravos que forem encontrados fazendo desordem serão conduzidos à cadeia, dando-se imediatamente parte aos senhores para mandarem dar nos motores cem açoites, conforme a lei, e se recusarem fazê-lo sofrerão a multa de dez mil réis. Os que não forem considerados motores sofrerão metade da pena, bem como os senhores que os deixarem de castigar.

(...) ²⁸⁵

Novamente encontramos o controle social sobre os escravizados, como também sanções aos senhores que não os castigassem. Remete que, tanto o estado como os senhores, exerciam o controle da população escravizada.

O controle era aplicado até mesmo na possibilidade de moradia dos escravizados, seria o temor da autonomia dos escravizados? E, também na construção de sociabilidades, a moradia dos escravizados poderiam ser convertidas em abrigos de outros escravizados, africanos livres e quiçá escravizados em fugas. ²⁸⁶

²⁸³ **Compilação das Leis da Província** – volume 2, p. 167-169 et. all.

²⁸⁴ Na cidade de Penedo também havia proibições sobre isso na Resolução n. 378 de 23 de julho de 1861.

²⁸⁵ **Compilação das Leis da Província** – volume 2, p. 167-169 et. all. loc. cit

²⁸⁶ Essa hipótese é levantada a saber que, no ano de 1871, ocorreram denúncias contra abolicionistas de Maceió; fazendeiros afirmavam que a capital se tornou um reduto de escravizados fugitivos que se negavam a retornarem aos seus senhores, tendo como abrigos as casa dos abolicionistas. Para aprofundamento da questão vide: (SANTOS, 2016. p. 50-56.)

Resolução nº 180 de 28 de junho de 1851, p. 51. Aprova posturas da Câmara de Maceió. (publicada pelo vice-presidente Manoel Sobral Pinto)

Artigo único. Nenhum escravo de qualquer sexo poderá habitar fora da casa de seu senhor ou administrador sem consentimento expresse deste e da policia. E todo proprietário ou administrador de casa que a alugar a qualquer escravo sem o dito consentimento será multado na quantia de quatro mil réis e no duplo nas reincidências; e na mesma pena incorrerá o dono ou administrador do escravo que participar à polícia a mencionada permissão; e revogadas todas as leis e disposições ao contrário.²⁸⁷

Com a função de manter a tranquilidade nas vilas e cidades, os códigos expressavam as proibições de barulhos durante a noite. O propósito era a não perturbação do silêncio; os batuques se encontravam nesse quesito, as reuniões noturnas embaladas pela musicalidade dos tambores, estavam sempre sob vigilância.

Resolução N. 443 de 6 de Julho de 1864. Cidade de Alagoas. Capítulo VIII, Dos diversos meios de manter a tranquilidade publica

(...)

Art. 57. Ficam prohibidos os batuques de palmas o vozerias com que se perturbe a tranquilidade da vizinhança. Os infractores soffrerão ' a multa de dois mil réis e vinte e quatro horas de detenção.

(...)²⁸⁸

Resolução nº 214 de 7 de julho de 1853 aprova posturas da Câmara de Atalaia, p. 209-213 (...)

Art. 30. Ninguém poderá fazer alaridos, vozerias e batuques nas ruas desta Villa depois das nove horas da noite, afim de não perturbar o socego publico; multa de quatro mil réis ou dois dias de prisão.

(...)

Resolução nº 258 de 8 de maio de 1854 aprova posturas da Câmara do Passo, p. 346-352.

(...)

Art. 26. São prohibidas as vozerias e batuques nas horas de silencio: o infractor pagará multa de dois a quatro mil réis e soffrerá a prisão de seis a oito dias; e os moradores das casas, onde se commetter a infracção desta postura, soffrerão as mesmas penas em dobro. (p. 349)

(...)²⁸⁹

²⁸⁷ Compilação das Leis da Província – volume 3.

²⁸⁸ Compilação das Leis da Província – Volume 4.

²⁸⁹ Compilação das Leis da Província – volume 3.

Lei nº 51 de 18 de maio de 1846: aprova posturas municipais da câmara de S. Miguel dos Campos.

(...)

Art. 13. Ninguém poderá fazer alaridos, vozerias ou batuques nas ruas desta Villa depois das nove horas da noite, afim de não perturbar o socego publico. Multa de quatro mil réis ou dous dias de prisão.

Art. 14. Da mesma sorte são prohibidos os batuques, danças ou adjuntos de escravos em qualquer lugar e a qualquer hora. Multa de quatro mil réis. (...) ²⁹⁰

Alguns artigos esclarecem a partir de qual horário estavam proibidos os alaridos, vozerias e batuques; alguns também definem o lugar sendo as ruas, outros especificam as casas. A Câmara de São Miguel dos Campos, utiliza de dois artigos para expressar as proibições; porém, o 14º artigo que reforça a vigilância sobre a classe de escravizados, o ajuntamento deles era proibido a qualquer hora e lugar.

Os batuques representavam as manifestações religiosas, mas também as culturais comemorativas como o samba.²⁹¹ Sendo essas manifestações presentes nas cidades, surge o embate entre os adeptos e aqueles que viam essas manifestações como perturbação e “reprovados pela civilização”.

Socego Publico - As Autoridades Policiais pedem-se providencias para que cesse o triste espectáculo de andarem alguns ebrios, alta noite pelas ruas da cidade, a perturbar cantarolas, sem o devido respeito ao Santo tempo da Quaresma, em que até mesmo os mais libertinos cohibem-se de seus excessos.

Em algumas ruas ha tambem sambas e batuques.

Todos esses actos reprovados pela civilização e bons costumes, são reprimidos pelas leis geraes e municipaes que não devem ser letra morta.

Os ebrios devem ser postos em custodia e os sambistas devem sofrer as penas que lhes impoem as posturas da camara. ²⁹²

²⁹⁰ **idem - volume 2.**

²⁹¹ Nos cultos às divindades africanas, a musicalidade é algo sacro. Essas divindades se manifestam nos religiosos para dançar. Os cânticos e danças, narram elementos dos cultos e as interações dessas divindades com os seres humanos. Como os cultos públicos são verdadeiras festividades, elas se estendem para além do religioso. Alguns adeptos dividem entre o sagrado e o “profano”, sendo o sagrado as danças das divindades, e o profano o pós, onde a comunidade religiosa, confraterniza, servindo o banquete. Em algumas comunidades há consumo de bebidas alcoólicas, e tendo a musicalidade afro-brasileira como trilha sonora, incluindo as diversidades modalidades de sambas.

²⁹² Arquivo Público de Alagoas. Jornal do Penedo, Penedo, anno V, número11, sexta-feira,19.03.1875, p.1.

Na fonte conseguimos analisar alguns pontos característicos dessa denúncia. (1) O denunciante usa o mecanismo da imprensa local para alertar as autoridades, não indo diretamente ao encontro dos denunciados ou das autoridades; o uso da imprensa também pode ter sido um meio de se tornar conhecido as atividades dos denunciados, fazendo com que outros queixantes se manifestem e reforcem as reclamações. (2) A reclamação parte da perturbação do silêncio durante a noite, o agravante que isso se dá durante a quaresma.²⁹³ Ressalta-se também, a disputa pelos espaços físicos e sociais, e a imposição da cultura e religião dominantes. (3) A denúncia, a princípio, não é direcionada aos sambas e batuques, mas acabam sendo anexados, o que dá a entender que o denunciante engloba todas as situações como perturbação da ordem. (4) O reclamante aparenta ter conhecimento das leis, inclusive das sanções aos infratores, e ressalta que para além da ilegalidade, as práticas denunciadas eram reprovadas pelos bons costumes e a civilização, fugindo da cosmovisão das elites.

Em uma carta, vinda da então Vila do Norte²⁹⁴, o delegado suplente Francisco Joaquim de Faria, relata alguns acontecimentos, depois da retirada do destacamento daquela localidade.

(...) Hontem pelas horas da noite achando-se em função de batuque João por alcunha Mondongo e outros muitos iguaes a este, e já em estado de imbragues, a pontos de entres esses haver uã desordem e sendo vizinho da caza em que se fazia o tal batuque o inspector de quarteirão Manoel Joaquim de Albuquerque e conhecendo esse um que de tal batuque e ajuntamento infalivelmente resultava uã sena desagradavel mandou por um seu vizinho pedir do dono da casa que acabasse com aquele batuque amigavelmente. Sabendo disto o tal Mondongo juntou-se com os seus e forão a casa do mesmo inspector e o provocava com palavras injuriosas a pontos que este fechando a porta elles asaltarão uma janela, e entrarão dentro da caza podendo escapulirse o mesmo Inspector e por que o não achasem forão ter com a mulher e lhe derão bastante imporrôez dirigindo-lhe insultos com palavras offencivas que não é proprio dirigir-se a ua mulher cazada e honesta, como é publico nesta vila assim pois peso Vossa que dá suas ordens a fim de que sejam punidos com o rigor da lei taes individuos. (...) ²⁹⁵

Até a conclusão deste artigo, não foram encontrados nos códigos de postura de Penedo, referências aos batuques, as compilações das leis da província de Alagoas são até o ano de 1870, o que indica que esse possível artigo, deste código não foi incluído.

²⁹³ A Quaresma é o período de quarenta (40) dias no ano litúrgico católico, vigente da Quarta-feira de Cinzas até o Domingo de Ramos, a liturgia é voltada para introspecção, jejum, abstinências, confissões e orações. Possivelmente por esse contexto o desagravo do denunciante. Na tradição oral de algumas comunidades afro-religiosas é relatado que evitava as festividades durante o período quaresmal, em razão de que não teria como corresponder às festividades com as solenidades católicas, prática do sincretismo inter-religioso.

²⁹⁴ Atualmente é a cidade de Santa Luzia do Norte.

²⁹⁵ Documentação disponível na caixa 432 do acervo do Arquivo Público de Alagoas. Agradecimento à Professora Luana Teixeira, que nos proporcionou o contato com esta fonte, e, a fonte do Jornal do Penedo, que tem sido um

Observamos que os indivíduos que faziam parte do batuque, foram descritos como embriagados e violentos. O acusador se dedica a descrever os acontecimentos sobre a visão de outrem, focaliza nas ações dos batuqueiros; entretanto, ele não aprofunda o motivo de um inspetor de quartelão ter encarregado um terceiro da sua função. E, mesmo tendo a sua casa invadida, foge e deixa sua esposa para trás.

Em contrapartida, João Mondongo, não hesitou em enfrentar o inspetor de quartelão, demarcando as disputas pelos espaços, o que gerou um clima de tensão e um ambiente conflituoso em torno do batuque.

A desobediência tende a ter como ato de rebeldia, insubordinação ao controle do sistema escravista, racista e classista da sociedade alagoana e brasileira como toda. Não somente os atos insurretos violentos, mas mínimas ações do cotidiano, de indivíduos e comunidades, a autopromoção cultural, constituíram como artefatos de enfrentamento à dominação. (Reis, Silva, 1985, p.20-21)

Para Barbosa, (1996) as religiões afro-brasileiras não apenas se limitaram a resistir à dominação das elites, pelo contrário, paralelo ao movimento de resistência, elas (as religiões) criaram e recriaram mecanismos para que suas religiosidades fossem exercidas. O ato criador dos batuques era uma forma de reafirmar-se na sociedade e conquistar o espaço físico e social. “Se o negro não ocupasse a praça pública, ela seria ocupada apenas pelos cultos do branco.” (BARBOSA, 1996)

A recusa da comunidade aos padrões e imposições da cultura dominadora, vista como exterior, deu-lhe a força automotora. Criaram-se ou recriaram-se instituições, costumes, práticas, que afirmavam os antepassados, a mítica própria e instrumentalizavam como veículo a cultura do dominador. (BARBOSA, 1996, p.42)

É possível que a presença marcante e recorrente dos batuques, em Alagoas, tenha motivado a intensa perseguição. Na Compilação das Leis da Província as proibições aparecem

valioso achado. A professora trabalha com a temática da escravidão em Alagoas e o tráfico interprovincial de escravizados.

nos códigos das seguintes cidades e vilas: Cidade das Alagoas, Maceió, São Miguel dos Campos, Vila Nova Imperatriz, Vila da Assembleia, Porto Calvo, Atalaia e Vila do Passo.²⁹⁶

Talvez o que explique melhor a generalização dos códigos para os “batuques” seja a força da culturalidade negra em todas as vilas e no ambiente rural. Essa força diz respeito a presença física e cultural dos escravizados e libertos que foram os principais articuladores daquela cultura popular anteriormente indicada. Tal cultura parece ter iniciado nessas décadas a criação de uma identidade original que se prolongou no tempo chegando até o século XXI; adaptando-se e transformando-se de acordo com as condições da vida material de seus agentes. Na primeira metade do século XIX em Alagoas, a religião e cultura afrobrasileira estavam vitalizadas e atuantes, apesar da tentativa de ordenação dos espaços urbanos e rurais e o controle de suas práticas. É importante ter em mente sempre que este controle significava, de início, controle da população escravizada, ou seja, de sua mão-de-obra. (SANTOS, 2016, p. 90)

Considerações finais

Com tantas adversidades enfrentadas pela população negra no Brasil, desde o período colonial, ela ainda conseguiu ressignificar elementos da cultura dos povos africanos. O traço religioso foi o que mais se elaborou e contribuiu para a preservação de diversos costumes e práticas. Especificamente, a população negra que viveu em Alagoas, conseguiu atravessar o século XIX, colorindo as ruas e matas com a suas presenças, fazendo ecoar o som dos tambores, palmas e vozes, entoando canções que não eram compreendidas pela classe dominante. Essa população contribuiu de modo excepcional para a formação cultural local, entre as brechas das leis e a desobediência como ato de revolta e auto afirmação. Por isso, a dedicação de historicizar sobre a vivência de tal população. Não foi nosso interesse, no momento, ir em busca das origens do Xangô Alagoano, mas, sim, compreender através do cotidiano e do espaço social, os agentes dinâmicos que construíram e reformularam a cultura alagoana.

Todas essas implicações construíram uma mentalidade de perseguições contra as religiosidades afro-religiosas. No início da república já ocorria uma laicidade do Estado; entretanto, a perseguição e preconceito continuavam, a culminância dessa perseguição foi a

²⁹⁶ Atualmente, a Cidade das Alagoas é Marechal Deodoro; Vila Nova Imperatriz é União dos Palmares; Vila da Assembleia é Viçosa; e a Vila do Passo e a cidade Passo de Camaragibe.

Com referências aos batuques, identificou-se nos códigos de postura em Alagoas (Marechal Deodoro), 1839; Maceió, 1845; São Miguel dos Campos, 1846; Imperatriz, 1846; Assembleia, 1846; Porto Calvo, 1848; Atalaia, 1853 e Passo de Camaragibe, 1854. Referência: Compilação das Leis da Província, volumes 1, 2 e 3. O projeto PIBIC, intitulado Os batuques e a dinâmica histórica de formação dos xangôs em Alagoas (século XIX) foi aprovado para no ciclo 2022-2023, nele buscar-se-á aprofundar uma problemática em torno das posturas municipais.

destruição dos Ilês-Axés²⁹⁷ na região metropolitana de Maceió, agressão aos religiosos entre outras atrocidades.²⁹⁸

O Xangô Alagoano continua aqui, ainda resiste e insiste, enfrenta os percalços e os superam, luta pela equidade. Ainda conseguimos escutar o som dos batuques ecoarem pelas periferias e grotas das cidades banhadas pelas sagradas águas do mar e das lagoas.

Referência bibliográfica:

ALMEIDA, Luiz Sávio. **Escravidão e Maceió:** distribuição espacial e renda em 1856. In: MACIEL, Osvaldo. Pesquisando na Província: economia, trabalho e cultura numa sociedade escravista (Alagoas, século XIX) Maceió: Q Gráfica, 2011.

BARBOSA, Wilson do Nascimento. **Recorrência Afro-Religiosa e Nova Mística in A capoeira dura e a religião afro-brasileira.** Palestra no Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Católica de São Paulo, p. 39-69, 1996.

MARQUES, Danilo Luiz. **Sobreviver e resistir:** os caminhos para liberdade de africanas livres e escravas em Maceió (1849-1888). Programa de Pós-graduação Mestrado em História Social, PUC-SP. São Paulo, 2013.

SÁ, Tânia Regina Braga Torreão. **Códigos de posturas municipais como instrumentos normativos da produção de novas lógicas territoriais:** estudo de caso do centro histórico de Salvador. *Percurso*, v. 1, n. 11, 2012.

SANTOS, Irinéia Maria Franco dos. **A caverna do diabo e outras histórias:** ensaios de história social das religiões (Alagoas, século XIX). Maceió: Edufal, 2016.

VICENTE, Marcos Felipe. **O código de posturas como instrumento de controle social:** reflexões sobre o código da Vila de Guarany (1898). XII SEMANA DE HISTÓRIA DA FECLESC, 2016.

²⁹⁷ Templos onde congrega as comunidades afroreligiosas, e onde estão os altares das divindades.

²⁹⁸ Para aprofundamento no episódio conhecido como “*Quebra de Xangô*”, indicamos a leitura de (RAFAEL, 2012)

Bibliografia consultada:

BASTIDE, Roger. **As religiões africanas no Brasil**. 3ª edição. V.2 São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960.

BRANDÃO, Alfredo. **Os negros na história de Alagoas**. Maceió: Comissão Estadual do Centenário da Abolição, 1988.

DUARTE, Abelardo. **O negro na colonização de Alagoas**. Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas. Alagoas, vol.23, 1944.

FERREIRA, Lilia Rose. **Dinâmicas sociorreligiosas e experiências negras na Maceió pós-abolição (1889-1899)**. Dissertação de Mestrado, História, UFRPE, Recife, 2021.

RAFAEL, Ulisses Neves. **Xangô Rezado Baixo: religião e política na Primeira República**. São Cristóvão/Maceió: Editora UFS/Edufal, 2012.

REIS, João José; SILVA, Eduardo. **Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista**. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

SANTOS, Irinéia Maria Franco dos. **O axé nunca se quebra: transformações históricas em religiões afrobrasileiras**, São Paulo e Maceió, 1970 a 2000. Maceió: Edufal, 2014.

Quebra menino, mas não tira saber: história e memória da perseguição aos xangôs em Alagoas (1912)

Iara Katielle Pereira da Silva²⁹⁹

Resumo: O objetivo deste trabalho é fazer uma análise acerca do episódio de fevereiro de 1912 que ocorreu em Maceió – AL considerando as ligações e processos sociopolíticos que levaram ao Quebra de Xangô em Alagoas. Traçando a trajetória histórica e seu processo de mudança e permanência no espaço político e afro-religioso no estado, considerando ainda a trajetória cultural e de resistência diante dos movimentos de opressão que deslegitimava o espaço e a consciência religiosa do povo de santo frente aos discursos civilizatórios de uma sociedade que secularmente foi preparada para negar os traços africanos que compõe o conjunto sociocultural e religioso de um país. Levando em consideração o processo de opressão social que atinge e profana as comunidades afro-religiosas de Alagoas, resultando no silêncio das expressões do culto religioso o que se configura em adaptações e novas formas de comunicação e simbolismos. Tomamos como aporte historiográfico e teórico os escritos de Ulisses Rafael (2004), Douglas Apratto (2009), Belo (2012) e Pollak (1989).

Palavras-chave: Religião Afro; Memória e Resistência.

Considerações Iniciais

Maceió era uma cidade de cultura diversificada nos anos finais do século XIX e início do XX. Nessa capital se encontravam diversas manifestações de credo. Essa diversidade se consolidou a partir do contato entre as culturas cristã, africana e indígena. Assim a capital se torna campo de lutas sociais, espaço religioso no que se refere a prática da fé professada pelo conjunto social diverso, espaço de consolidação econômica e demográfica da região.

Segundo Santos (2014, p.98), a cultura e religião alagoana foram construídas e ressignificadas a partir das pressões impostas por esses contextos de opressão e conflitos presente na historiografia do estado. Nesse sentido, constituíram na escravidão “espaços de liberdade”, e lidaram na “liberdade” ainda com as imposições da escravidão e do racismo. As tensões apresentadas para a segunda metade do século XIX entre as lutas abolicionistas e pela liberdade e a estrutura econômica baseada na força de trabalho escravo, demonstraram como

²⁹⁹ Graduanda em História pela Universidade Estadual de Alagoas – Uneal.

para o negro escravizado e para o liberto, seria necessário aprender a dominar ou negociar as contradições a eles impostas.

Ao analisarmos o período de 1889 a 1912, nos quais o território alagoano passou após o fim da monarquia e o novo tempo que se iniciava com a Proclamação da República, ao final do século XIX, Alagoas se destaca por seus processos políticos, culturais e sociais que colocam o estado como palco das disputas oligárquicas trazendo para a capital alagoana uma sedimentação populacional que nos aponta uma estrutura social correspondente aos moldes imperiais ao estabelecer estereótipos e demonizar os símbolos e crenças africanas e afro-brasileira.

Observamos que ao longo da história do Brasil a violência estrutural que se instalou a partir das heranças da escravidão que condiciona até a atualidade nossa cultura, definindo uma linguagem pontuada em cores sociais (SCHWARCZ e STARLING, 2018), a tendência a exclusão das práticas religiosas e culturais africanas e afrodescendentes foram mecanismos reguladores da religiosidade tida como inferior (FONTES, 2021). Os ataques físicos e simbólicos a um povo e sua cultura, dado ao ocorrido em 1912 nos remete a um desenvolvimento sucessivo de um Brasil estruturado sobre um sistema violento como o escravocrata que pressupunha a posse das pessoas por outra, criando forte hierarquia que dizimavam povos e desrespeitava suas culturas (SCHWARCZ, 2019), o que contribuiu para um enraizamento da intolerância e seu processo de reconfiguração na contemporaneidade.

Cidade negra no pós-abolição: um esteio social

Maceió traz em sua formação nas últimas décadas do século XIX uma trajetória marcada por manifestações religiosas e culturais (FERREIRA,2021). Cidade negra palco de rebeliões, rupturas e resistência, como também beata em movimentos e festejos de tradição cristã, nos permite um vislumbre das manifestações socioculturais com eventos que prometia reunir devotos de santos católicos durante todo o ano, como a festa de Nossa Senhora das Graças no bairro da Levada e Nossa Senhora do Rosário no Jaraguá, também eram noticiados nos periódicos manifestações populares e culturais como o *Quilombo* rememorando a Guerra dos Palmares, sua resistência e ruptura da escravização (FERREIRA, 2021, p.22-23).

Contudo, embora se observe essa diversidade cultural, o catolicismo exercia poder institucional dominante na sociedade alagoana mesmo diante do rompimento legislativo entre Igreja e Estado com a Proclamação da República. Mesmo com a forte presença das variadas religiosidades na cidade não se pode perder de vista que o catolicismo procurou intervir nessas tradições de matriz africana (FERREIRA,2021. p. 23).

Para pensarmos as Alagoas no início do século XX se faz necessário levarmos em conta conceitos que atribua articulações e fatos a memória do 1912 em Maceió remetendo a percepção da memória à uma realidade vivenciada *a priori*, por um fenômeno individual, mas que intimamente pode se tornar sobretudo um fenômeno coletivo e social quando relacionada a uma subjetividade coletiva.

Alagoas vislumbrava um novo tempo e Maceió passou a experimentar mais autonomia econômica (TENÓRIO, 2009). Mesmo diante de velhos hábitos – com a pobreza da população negra deixada a margem da sociedade, a marginalização e demonização de suas crenças – e do contínuo enfrentamento de velhos problemas considerando a manutenção do sistema agrário e o status quo da classe dominante do antigo império e do vagaroso processo de advento da recém proclamada república, a capital promovia um misto de possibilidades (TENÓRIO, 2009).

Normalmente, a referência histórica que se faz a Maceió é de uma cidade portuária que tinha no bairro do Jaraguá, devido ao seu porto, um espaço importante do cotidiano da cidade. Oculta-se, contudo, a importância das lagoas, e da cultura afro-alagoana que borbulhava nos bairros lacustres (BELO, 2012, p.94).

Após a abolição e a Proclamação da República Maceió tinha em sua rotina sociabilidades características da cultura de origem africana causando estranhamento, fato que provocou invisibilidade e contribuiu para uma caracterização de cultura subalterna, notoriamente essa população ficaram à mercê da própria sorte, às margens da cidadania. Mesmo com a ampliação da cidadania com a constituição de 1891, esta era restrita a direitos políticos e civis. Desse modo, contemplavam sobretudo a população branca, letrada, ou seja, apesar de ampliar as condições cidadã comparadas com a constituição de 1824, em termos práticos continuava limitando a participação política. Mulheres e analfabetos não podiam votar. Prevalencia também a prática de controle de eleitores a exemplo do voto de cabresto. E do ponto de vista social, as populações pobres, afrodescendentes e ex-escravos continuavam às margens da sociedade.

Maceió, com a chega da República em 1889, experimentou maior autonomia e se solidificou como cidade, capital e centro comercial após surgir em volta do riacho *Mocoyó* e em suas mediações ter construído um engenho para desenvolver os negócios do açúcar, mas foi só após a construção do Porto do Jaraguá que a região começou a tomar forma (FERREIRA, 2021, p.24). Mesmo que diante do cenário de inovações e contradições, tendo uma rede de relações sócias e econômicas que metaforicamente coexiste entre transformações administrativas e econômicas ingressando em um misto de exportação, êxodo rural e miséria.

Imersos nesse cenário de desigualdade, no qual a população negra ocupava o cenário do comércio local, e muitos ainda eram trabalhadores de ganho (FERREIRA, 2021), via-se resistência na dinâmica instaurada e trazida nos rumos que apresentaria o século XX como inovador, trazendo em seu advento um plano organizacional político que tinha como prerrogativa a organização institucional, as eleições de seus governadores, congressos estaduais, seu poder jurídico e a organização de seus municípios (TENÓRIO, 2009).

Tanto no cenário político quanto econômico e estrutural a cidade ocupava um lugar no caminho que surgiria com o novo regime que se caracterizava por sua descentralização e que alterou as estruturas de poder, pois as tomadas de decisões políticas passam a ter como ponto de partida as antigas províncias que no novo regime passam a ser denominadas de estados. O processo demográfico e de urbanização tem aumentos e melhorias na capital que assumiria seu papel com a inevitável ascensão no campo da migração em 1890, Maceió acusava uma população de 31.498 habitantes, em 1900 a população havia aumentado em 5 mil habitantes. Obviamente o crescimento demográfico foi acompanhado de um processo de desenvolvimento indenitário afro-alagoano potencializando as expressões culturais africanas no cotidiano da cidade de Maceió.

Assim, os adjetivos atribuídos a população negra e a sua cultura tornaram-se fundamentais no aprofundamento e enraizamento de certos estereótipos conferidos aos negros e as suas dimensões culturais e sagradas, baseado na herança fincada na sociedade, em especial em Alagoas com a subversão cultural e religiosa. Assim observamos na sociedade alagoana da contemporaneidade (NOGUEIRA, 2020) a perpetuação desse processo de invisibilidade social da parcela negra da população e suas atualizações como a restrição de acesso as redes de comunicação, a profanação publica de símbolos ou rituais, a demonização do sagrado ou mesmo da crença, deslegitimando a fé afro-brasileira, através de discursos de incitação proferidos por pastores, padres e até autoridades políticas em nome de uma agenda moral (NOGUEIRA, 2020, p. 67).

As redes de relações econômicas e sociais desse período também marcaram a estrutura social e de certo, moldam o jeito de pensar e ver o todo social. A ação da política oligarca, que se configurava na alternância e preponderância de poder entre o estado de Minas Gerais e São Paulo no cenário político ligados pelos interesses fundiários dos dois estados por meio da produção de café, exerce poder sobre as diferentes esferas sociais e que proporcionaram situações dolorosas e violações do sagrado afro-religioso, revelando nas primeiras décadas do século XX os resquícios da violência colonial escravista e opressora que se instauraram e fincaram raízes na estrutura social e nos chefes do poderio local.

Numa perspectiva construtivista, não se trata mais de lidar com os fatos sociais como coisas, mas de analisar como os fatos sociais se tornam coisa, como e por quem eles são solidificados e dotados de duração e estabilidade. (POLLAK, 1989, p.04).

Pollak (1989) nos propõe refletir acerca da formalização da memória, privilegiando uma análise sobre a marginalização de grupos considerados subalternos. Entender os espaços que a população negra ocupava em Alagoas no pós-abolição, as influências e impactos sofridos com o advento da república frente as perseguições, as estratégias de resistência dessa população e a imposição de controle que emergia com a eminência de influenciar a formação do grupo que viria cumprir o papel de polícia local e posteriormente seria moldado aos interesses políticos para conduzir, violar e destruir as casas de xangôs alagoanos.

O autor também nos aponta dois quesitos constitutivos da memória e às coloca como uma construção individual e coletiva no qual o primeiro estaria ligado à potenciais vividos pelo indivíduo e o segundo aos momentos vividos por tabela, pelo grupo ou coletividade ao qual se sentirem pertencentes. O que torna quase impossível de identificar a participação da pessoa no acontecimento, e desse modo acaba tornando possível por meio da socialização, seja política ou histórica a ocorrência de um fenômeno de projeção ou identificação com determinado passado.

A precariedade e as disputas oligárquicas se agravaram impondo uma ampla teia de submissão e dependência populacional (TENÓRIO, 2009), e com isso chega-se a um núcleo comum entre duas questões que em medida cumprem um papel de análise deste período. A primeira está ligada à estrutura social dominante e sua correspondência em estabelecer e disseminar estereótipos ao culto Afro-brasileiro construindo a partir dessa dinâmica um cenário de colapso eminente. Já a segunda está ligada entre os intermédios da simbologia religiosa, a ancestralidade, a memória e o esquecimento, dado o trato com o ocorrido em 1912 e que, dissimuladamente contribuiu com os estereótipos vinculados ao corpo cultural e às práticas afro-religiosas na contemporaneidade.

É perfeitamente possível que, por meio da socialização política, ou da socialização histórica, ocorra um fenômeno de projeção ou de identificação com determinado passado, tão forte que podemos falar numa memória quase que herdada. (POLLAK, 1992, p. 201)

Ao tratar da memória e identidade social, Pollak nos apresenta a possibilidade da existência de acontecimentos que possam marcar a população com traumas que afetam grupos ou regiões, e que essa memória pode ser transmitida por séculos segundo o grau de identificação

com essa memória. A projeções e a preocupação com o caráter da narrativa em disputa nos propõe uma análise do que podemos relacionar com os vestígios que nos possibilita tratar dessa memória relacionando-a ao grupo ao qual pertence e a sua ligação com o cenário social, político e econômico em 1912.

A necessidade da busca pelo progresso, produzida pelo desenvolvimento do capitalismo, também trouxe seus males. A falta de uma política social voltada para a população pobre, sobretudo depois da abolição, fez com que aumentasse a quantidade dos excluídos pelo sistema (Belo, 2012, p.98).

Pensarmos a história do Quebra de Xangô dentro dos seguimentos políticos do período, mas considerando o processo estrutural que culminou na construção do ideal que viria eclodir dentro do sistema republicano, permitindo-nos situar as questões essenciais da perseguição as casas de santo de Maceió, inserindo o acontecimento na temporalidade que implicou na Liga dos Republicanos Combatentes e que insurgiu práticas truculentas que deixou marcas sociais sem precedentes. Ir além do fato ocorrido, é propor uma análise que procure, para além das estruturas políticas, uma justificativa para a atitude obscura.

O poder econômico e social dos proprietários de terra, traduzidos em efetivo poder político oligárquico, imporá uma ampla teia de submissão e dependência que envolverá o eleitor, o coronel, o partido e o Estado. O liberalismo político, construído por uma sociedade basicamente agrária, não superou a sua ambiguidade: “ao pretender ser liberal a república era, ao mesmo tempo, oligárquica” (TENÓRIO 2009, p.75).

A formação política e social de Alagoas nos permite analisar e entender os processos de conturbação e o momento de grandes modificações históricas a partir do regime instaurado após a queda da monarquia e a instituição do regime republicano e em especial o regime oligárquico. Entender esse momento da história da sociedade brasileira e alagoana, junto as representações e problematizações frutos do poder oligárquico nos permite analisar algumas questões que marcam a sociedade e em especial o povo de santo, colocando Alagoas no mapa dos estados que cometeram a maior atrocidade à comunidade religiosa afro-brasileira.

O preconceito, a discriminação, a intolerância e, no caso das tradições culturais de origem africana, o racismo se caracterizam pelas formas perversas de julgamento que estigmatizam um grupo e exaltam outro, valorizam e conferem prestígio e hegemonia a um determinado “eu” em detrimento de “outrem”, sustentados pela ignorância, pelo moralismo, pelo conservadorismo e, atualmente, pelo poder político – os quais culminam em ações prejudiciais e até certo ponto criminosas contra um grupo de pessoas com uma crença considerada não hegemônica. (NOGUEIRA, 2020, p.35)

A história política de Alagoas ficou conhecida após a Era dos Maltas que aglutinou forças que o manteve no poder de 1900 a 1912 (TENÓRIO, 2009), ano da derrocada de Euclides Malta do poder. Convém não esquecer das sedimentações oligárquicas regionais que havia garantido o fortalecimento do sistema federativo e que do mesmo modo, foi responsável por sua instabilidade, assim:

A história da sociedade alagoana está marcada pela Era dos Malta desde o início do século. Se quisermos aquilatar o arco temporal de sua influência na política alagoana, pensemos que a família já tinha atuação proeminente desde o Governo Traipu, na última década do século XIX; que mesmo caindo Euclides, em 1912, seu grupo continuou influenciando o campo da oposição, e que o próprio Euclides ainda seria eleito em duas legislaturas, como deputado federal em 1912 e 1924, indo até quase o final da República Velha, e 1926 como parlamentar. (TENÓRIO, 2009, p.90)

Essa perpetuação de Euclides Malta no poder inaugurava um desgaste no longo exercício do seu governo e a oposição emerge e reage a essa permanência trazendo a impossibilidade de qualquer renovação de poder governamental dos Maltas. O governo de Euclides Malta passou a ser abalado por seu opositor, Fernandes Lima, grande proprietário rural ligado a elite econômica, a classe de advogados e grupos de proprietários rurais que viriam a se unir e organizar ações para derrota de Euclides Malta. Por volta de meados de setembro de 1911 à um grande lance político que é a candidatura de Clodoaldo da Fonseca, tendo como vice Fernandes Lima que tinha o apoio da estrutura do proletariado alagoano. A queda de Euclides não pôs fim às oligarquias em Alagoas, Clodoaldo da Fonseca representa nesse cenário de “ruptura” uma ponte entre a política que se porá fim e a que reestruturava sobre a orientação de Fernandes Lima (TENÓRIO, 2009).

Por volta de dezembro do mesmo ano é lançado caminhos para uma espécie de milícia liderada por Manoel Luiz da Paz, a conhecida Liga dos Republicanos Combatentes que cumpria o papel de policiamento dos bairros da cidade e que moldada aos interesses políticos garantiu a derrocada de Euclides fazendo oposição ferrenha ao governo Malta. A Liga era composta por membros que tinha ligações estreitas com o partido democrático de Fernandes Lima, e cumpriu um papel fundamental, protagonizou o estardalhaço com o Quebra e a violência às casas de Xangôs alagoanos, algo que dificilmente teria sido realizado pelo partido.

A multidão ocupou as ruas de Maceió e o processo de depreciação da casa de Xangô na região tomou forma tornando explícito o ato de intolerância articulada aos rótulos seculares de opressão e demonização negativando de forma a inferiorizar e estruturar estereótipos aos indivíduos negros do estado alagoano. A partir de então o papel da Liga dos Republicanos

combatentes aumentou as tensões políticas no estado e teve como eminência a brutalidade acometida aos Xangôs e cumpriu o papel na aceleração da reação popular contra Euclides Malta.

O Quebra como espaço de memória

A sociedade alagoana carregava em sua estrutura social à época, aspectos de opressão e intolerância decorrentes da colonização portuguesa, a influência da religião africana em seu meio e as fragmentações do conjunto cultural. Entender o lugar afro-religioso em Alagoas é considerar o processo de resistência a conversão, ao direito de ser tradição e de transmiti-las, fazer parte da religião afro-brasileira e entender que a escolha não está apenas na prática do culto religioso, mas também em resistir ao sistema que estrutura o racismo e a intolerância.

Nas primeiras décadas do século XX, Alagoas tornou-se palco de signos de intolerância e brutalidade. A longa permanência de Euclides Malta na política alagoana colecionava sinais de desgastes, impopularidade e desprestígio gerando o quadro político com uma oposição descontente, o que ocasionou um certo conflito entre os iguais nas disputas pelo poder. Desse modo, observa-se no cenário político alagoano uma repercussão de um ódio político opositor que se alastra pelas camadas sociais do estado, sobretudo as mais pobres.

Um acontecimento singular na história de Alagoas, que chega a ser paradoxal em uma lógica específica do exercício de rememorar e compreender os traços gerais da historicidade em medida que os discursos apresentam ambiguidades e relações de conhecimento diferentes. Esses paradoxos da memória do período que trata não só dos conflitos políticos e ideológicos, mas que traz em si a expressão de uma estrutura social marcada por profundas cicatrizes da escravização e das relações étnicas e sociais que se coloca em questão com dupla significação. O esquecimento, colocado desde o início como um processo omissivo a imagem e expressões deixadas pelo processo de apagamento de uma cultura e o enraizamento estrutural de um discurso racista e intolerante.

Em Alagoas, a inveja e as brigas tomam forma de uma imputação que culmina com os ataques ao próprio governador do Estado, Euclides Malta, a princípio, desenvolvido pelos seus inimigos políticos, com os quais se encontrava numa relação de relativa igualdade de *status*, e na sequência, pelo grosso da população, espalhado pelos bairros pobres da cidade. (RAFAEL, 2012, p.17)

Ao analisarmos a acusação de “bruxaria” na cidade de Maceió como mecanismo de um processo de destituição de poder, seu resultado estaria diretamente ligado a depreciação de um conjunto cultural e religioso empregado a uma suposta lógica que promoveria o mal e acabou

criando uma atmosfera de disputas e conflitos dentro da capital alagoana. A invasão e depreciação dos terreiros em Alagoas marcaram não só um povo, mas a forma de pertencer e o sentido de família que os espaços de culto afro possibilitam.

Sendo assim, a religião e cultura negra em Alagoas foi carregada de uma imagem estereotipada dos negros e adeptos, contribuindo para o estabelecimento de uma visão cultural e religiosa limitada. Em Maceió, ao articular o movimento de perseguição aos Xangôs a uma realidade que pontua a religiosidade cristã dentro desse contexto de práticas discriminatórias não deixa de ser uma tentativa do estado na manutenção de uma “moralidade” hegemônica.

“Todavia, ao contrário do que se pensa sobre o que se convencionou chamar de preconceito, isso não nasce de modo natural. Ninguém é naturalmente preconceituoso. Toda forma de preconceito emerge de uma postura social, histórica e cultural que pretende, a um só tempo, segregar para dominar e, proporcionalmente, determinar e manter um padrão, marcadores de prestígio e de poder. (NOGUEIRA, 2020, p. 41)

O caráter sociopolítico dessa perseguição nos permite, em decorrência dessa realidade, observar antes, durante e após o Quebra a realidade social que se construiu com a abolição da escravatura e a construção de um cenário que contribuiria com a disputa por espaço político e o envolvimento de representantes legais do poder instituído. Mesmo diante do pretencioso ideário de democratização, a sociedade alagoana persistia no ideal cristão de satanização dos cultos de origem africana o que passaria a contribuir com a ocupação de um campo político-social de marginalização da crença no sagrado africano.

Embora reconheçamos o caráter potencial da memória em disputa, a memória subterrânea que emerge com o ocorrido em Alagoas em 1912 nos mostra a subversão que aflorou em um momento de crise política e que teve um sobressalto exacerbado contra as casas de Xangô em Maceió, como nos coloca Pollak (1989) em *Memória, Esquecimento, Silêncio* privilegiando a imagem dos excluídos, marginalizados e das minorias que tomamos ciência da importância da memória como integrante das culturas minoritárias, Pierre Nora (1993) nos apresenta a memória como enraizamento no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto, como um elo vivido entre o passado e o presente.

Em razão de lembranças traumatizantes e como nos apresenta Pollak (1989), o silêncio parece se impor tendo razões bastante complexas. A essas razões políticas acrescenta-se também razões pessoais que consistiriam em querer poupar a comunidade de crescer sobre uma lembrança ferida com o que aconteceu quando o grito de “Quebra!” ecoou pelas ruas de Maceió e os membros da Liga foram tomados por uma ira e invadiram os terreiros, uma multidão eufórica que adentra as casas de culto religioso quebrando tudo que encontrava pela frente

(RAFAEL, 2004). O que se coloca como problemática para a memória a longo prazo é o fato da sua transmissão, organização e credibilidade, tendo em vista a modificação na organização do culto religioso, como estratégia de preservação cultural (BELO, 2012).

Considerações Finais

As represálias ao culto religioso afro-brasileiro provocaram a devastação de inúmeros terreiros, a violência das perseguições marcou o estado no mapa da intolerância religiosa. O povo de santo encontra no estado as cicatrizes que marcaram a memória de uma geração em 1912, o uso político das casas de Xangô feriu a ancestralidade e a integridade do sagrado, o desrespeito e a agressividade marcam por mais de século a comunidade negra de Alagoas após o roteiro de destruição encabeçada pela Liga dos Republicanos Combatentes e a população enfurecida pelo discurso de “bruxaria” estampado nas manchetes da época.

Os apontamentos e discursões presentes em nossa análise, nos mostra a importância de compreendermos os diversos processos pelo qual a população negra alagoana passou e não se curvou diante dos signos de intolerância e demonização. Não abrir mão de sua identidade cultural lhes garantiu o espaço sagrado e sua ancestralidade, mas diante desse cenário cabe destacarmos o silêncio ou mesmo esquecimento que é dado a um evento que marcou a população negra do estado. É perceptível o desconhecimento do Quebra de 1912 nas rodas de estudos africanos nas escolas de educação básica, muitas vezes organizadas só no mês da consciência negra no dia 20 de novembro, nas quais muitas vezes não abre espaço para a discursão do culto afro-religioso dado o tabu social ou os estereótipos que circundam o conjunto sagrado afro-brasileiro.

O estado de Alagoas carrega em sua historiografia as heranças violentas que ainda vigoram na contemporaneidade e que possui uma histórica trajetória política conturbada pelas famílias de elite que ocuparam o poder no estado, que demograficamente é composto em sua maioria por negros que carregam incidências terríveis acometidas contra suas comunidades, em uma região que abrigou uma das maiores resistências negras da América, o Quilombo dos Palmares, que homenageia Zumbi, pondo seu nome no aeroporto de sua capital e que mesmo assim continua no ranking de maior prevalência de assassinatos de jovens negros e que acaba evidenciando a desigualdade racial, o racismo e a intolerância religiosa.

Percebemos assim, que a perpetuação de uma estrutura social que profana e atribui estereótipo ao culto religioso afro, contribuindo com a ressignificação da intolerância e dos estigmas associados as religiões afro-brasileiras no estado e por que não dizer, no Brasil. Desse modo, acaba contribuindo para invisibilidade cultural e religiosa, negando o outro como

semelhante e afirmando sua identidade a partir dessa negação, assentindo violações frequentes da liberdade do outro, os estigmas e estereótipos foram e ainda são comuns na rede de manutenção desse poder que separa a alteridade de identidade. A memória que nos permite analisar a violência aos Xangô em Alagoas, também possibilita distinguir o quanto as memórias marginalizadas podem colorir o presente ao ponto de manter a interação entre o vivido e aprendido.

Referências

- BELO, Rafael Alexandre. **Rastros dos processos educacionais do “Xangô” alagoano: Contribuições para a História da educação.** [RAFAEL ALEXANDRE BELO DE ALBUQUERQUE PEREIRA \(ufal.br\)](http://ufal.br), 2012.
- BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Tradução Sergio Goes de Paula – 2.ed. rev. e ampl. – Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa.** Pólen Produção Editorial LTDA, 2020.
- NORA, Pierre et al. **Entre memória e história: a problemática dos lugares.** Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, v. 10, 1993.
- PIMENTEL, Diogo Fabiano Barbosa et al. **A quebra de Xangô de 1912: uma reflexão histórica.** 2022.
- POLLAK, Michael. **Memória e identidade social.** Revista estudos históricos, v. 5, n. 10, p. 200-215, 1992.
- POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio.** Revista estudos históricos, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.
- RAFAEL, Ulisses Neves. **Conflitos políticos e intolerância religiosa em Alagoas na Primeira República.** Antropolítica-Revista Contemporânea de Antropologia, n. 27, 2009.
- RAFAEL, Ulisses Neves. **Muito barulho por nada ou o “xangô rezado baixo”:** uma etnografia do “Quebra de 1912” em Alagoas, Brasil. Etnográfica. Revista do Centro em Rede de Investigação em Antropologia, v. 14, n. 2), p. 289-310, 2010.
- RAFAEL, Ulisses Neves. **Xangô rezado baixo:** Um estudo da perseguição aos terreiros de Alagoas em 1912. Rio de Janeiro: UFRJ/IFCS, 2004.
- RAFAEL, Ulisses Neves. **Xangô rezado baixo:** religião e política na Primeira República. Editora UFS, 2012.
- RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento.** trad. Alain François [et al.], Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

SANSONE, Lívio. **Da África ao afro:** uso e abuso da África entre os intelectuais e na cultura popular brasileira durante o século XX. Afro-Ásia, n. 27, 2002.

SANTOS, Edmar Ferreira. **O poder dos candomblés:** perseguição e resistência no Recôncavo da Bahia. Edufba, 2009.

SANTOS, Irinéia Maria Franco dos. **Nos Domínios de Xangô:** Religião Afro-brasileira em Alagoas e a memória do Quebra-Quebra, (1912-1980). Anais dos Simpósios da ABHR, Vol 13 (2012). Disponível em: <[Anais dos Simpósios da ABHR \(emnuvens.com.br\)](http://Anais dos Simpósios da ABHR (emnuvens.com.br))>. Acesso em 03 fev. de 2022.

SCHWARCZ, L. M., & Starling, H. M. **Brasil: uma biografia.** 2ª ed. São Paulo, Editora Companhia das Letras, 2018.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro.** Editora Companhia das Letras, 2019.

Tadei, E. M. A mestiçagem enquanto um dispositivo de poder e a constituição de nossa identidade nacional. **Psicologia:** ciência e profissão, 22, 2-13. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-98932002000400002>>. Acesso em 20 jun. de 2023.

Encruzilhada: o corpo preto que gira de uma pomba gira

Maciel Ferreira de Lima³⁰⁰

Resumo: Esse artigo é um desdobramento de um estudo autoetnográfico que visa pesquisar para compreender a importância da atuação da pomba gira e sua relação de afetividade com homossexuais pretos, médiuns de incorporação, para desmitificar as narrativas que depreciam as senhoras das encruzilhadas, desvelando que nem todas foram mulheres da vida, não foram donas de cabarés. Objetiva-se mapear e identificar quais narrativas tem interessado a perpetuação de tais deturpações, bem como se utilizar da “encruzilhada” para, através das artes cênicas, eliminar os equívocos existentes na atualidade.

Palavras-Chave: Autoetnografia; Dança; Etnografia; Encruzilhada;

Introdução

A sua casa

Não tem porta e nem janela,

O vento passa,

Pomba gira mora nela...

Hô hô hô...

A dona da casa chegou!

(Ponto de Pomba gira, Domínio das comunidades de Terreiros afro-brasileiro)

Quem chegou foi o pesquisador, artista da dança, antropólogo, guiado pela pomba gira Maria Farrapo para apresentar uma de suas narrativas e reflexões sobre a relação de afetividade existente de homossexuais pretos e médium de incorporação com sua pomba gira nos Candomblés e Umbandas de Maceió – AL em 2023, com enfoque para pensar a relação entre dança e encruzilhada da pomba gira. A dona da casa a que me refiro, é a encruzilhada, a

³⁰⁰ Mestre em Antropologia Social (PPGAS/ICS/UFAL); Graduado em Licenciatura em Dança (UFAL); Pós-graduando em Arte e Sociedade (ICHCA/UFAL) e Professor de Artes da Rede Estadual de Ensino de Alagoas.

comunicação, o desejo, os amores, as danças e toda sua atuação a partir do entendimento da desmitificação da figura³⁰¹ da pomba gira quando está incorporada, em terra para “trabalhar”.

Essa comunicação é uma reflexão crítica e artística de uma pesquisa que está em andamento na Pós-graduação em nível de Especialização em Arte e Sociedade pela Universidade Federal de Alagoas, cujo objetivo da pesquisa real se dá em compreender como a imagem da figura da pomba gira foi manchada e continua sendo na literatura clássica brasileira que trata de sua atuação, performance e existência dentro e fora dos Candomblés e Umbandas em Alagoas, direcionando para a relação afetiva entre líderes pretos e homossexuais com suas pomba giras, pois, há uma narrativa de conflito em que, de acordo com algumas pessoas que fazem parte desta religião, “afirma categoricamente” que, quem está acabando com “Candomblé em Alagoas são os ‘viados’”. Essa narrativa é observada por mim, enquanto um preto homossexual, entendendo-a como uma narrativa perigosa para dentro e fora dos terreiros afro alagoano.

Essas relações de narrativas para as tensões e conflitos nos Candomblés e Umbandas de Maceió – AL é esmiuçada na monografia de Rangel Nascimento (2019) para o bacharelado em Ciências Sociais da UFAL, quando o autor se coloca como um pesquisador, bicha e de terreiro, ponderando os conflitos e invalidações acerca das incorporações de pomba giras, sendo percebidas como uma incorporação falsa, evidenciando os “árbitros” da legitimidade em Maceió – AL. O autor, na sua sagacidade reflexiva e analítica infere que,

“(…) Neste sentido, relatos sobre a incorporação por entidades como falso, assim como elementos que compunham as festas como extravagantes e que apareciam como extravagantes por partes de homossexuais. Entre as festas, quase sempre se dirigiam a figura de pomba-giras como momentos que estavam propensos à falsificação (Nascimento, 2019, p. 7).

Perceber essas tensões e conflitos provoca observar e refletir a corporalidade, os gestos, a dança e a performance de pomba gira, sendo elas, a dona das encruzilhadas conforme aponta Tulani da Silva (2020), justamente aprofundando a questão das festas de pomba giras e sua “extravagância” na realidade afro alagoana. Proponho nesta reflexão, costurar a encruzilhada + dança, nominando-a de encruzilhadança, como esse fazer corporal, artístico e político de um corpo marginalizado, afro religioso, preto e periférico.

³⁰¹ Utilizo esse termo por hora por não encontrar uma palavra que se dirige às pombas giras com maior qualidade e respeito, como elas merecem.

Para tanto, lá na frente será compartilhado três experiências práticas de imersão e investigação da corporalidade de pomba gira, partindo de investigações autoetnográficas, amparando-se em Mônica Dantas (2016) a partir de uma pesquisa em dança ancorada no corpo e na experiência; e Amanda Silveira (2021) a partir de uma etnografia como potência criativa do corpo, na qual a autora entende sua observação dançante.

A Etnografia e Autoetnografia é uma abordagem, um modo de realizar pesquisa, absorver dados, revisitá-los, entrevistar, observar e dançar, oriundo da Antropologia que tem proporcionado a diversas outras áreas de conhecimento, maneiras diferenciadas de realizar pesquisa de campo. Têm interessado as artes, as artes cênicas e a dança, por assim dizer, por permitir que o pesquisador se coloque como aquele que se distancia e se aproxima daquilo que se propõem pesquisar.

Em síntese, James Clifford em “Verdades Parciais” (2016) define etnografia como sendo “um fenômeno interdisciplinar emergente”, pois, “sua autoridade e sua retórica espalham-se por muitas áreas em que a ‘cultura’ é o objeto problemático recente de descrição e crítica” (CLIFFORD, 2016, p. 34). Já na “Experiência etnográfica” Clifford (2002) afirma que,

“(…) A etnografia está, do começo ao fim, imersa na escrita. Esta escrita inclui, no mínimo, uma tradução da experiência para a forma textual. O processo é complicado pela ação de múltiplas subjetividades e constrangimentos políticos que estão acima do controle do escritor”. (James Clifford, 2002, p. 21)

Por isso a etnografia é a escrita daquilo que foi sentido, vivido e experienciado na pesquisa de campo. Já a autoetnografia aprofunda a questão ao revelar que o pesquisador também faz parte da pesquisa a partir de sua vivência e experiência.

Imagine que no primeiro momento há um distanciamento do pesquisador com o que está sendo pesquisado, e no segundo caso, o pesquisador é também objeto da sua pesquisa. Para Sylvie Fortin (2009) esse termo é um conceito guarda-chuva quando há nele diversas possibilidades de desenvolver a pesquisa de campo. Na prática, só existirá observação participante se houver campo.

Uma vez que a autoetnografia é introduzida no contexto das artes, há uma percepção e sensibilidade que se aguça no pesquisador que escreve, pois, ele busca, a partir dos sentidos antropológicos, alinhá-los e adequá-los na linguagem das artes.

A observação participante é uma das possibilidades de estar em campo, ouvir, sentir, cheirar, tocar, escrever com o olhar, com o corpo, com sua experiência. James Clifford afirma que “a observação participante é a fórmula clássica do trabalho antropológico, por isso deixa pouco espaços para textos” (CLIFFORD, 2016, p. 32). Para o autor,

“(…) A observação participante, serve como uma fórmula para o contínuo vaivém entre o “interior” e o “exterior” dos acontecimentos: - De um lado, captando o sentido de ocorrências e gestos específicos, através da empática; do outro, dá um passo atrás, para situar esses significados em contextos mais amplos” (CLIFFORD, 2002, p. 33)

Fraveet-Saad (2005) aponta que essa experiência de campo se potencializa quando o pesquisador se deixa ser afetado pelo campo, sabendo que é importante perceber o comportamento ativo e passivo enquanto se estar nessa experiência de campo; uma última questão a ser refletida para este momento é que de acordo com a autora “(...) aceitar ser afetado supõe, todavia, que se assuma o risco de ver seu projeto de conhecimento se desfazer” (Fraveet-Saad, 2005, p. 59); Existe o risco da pesquisa dar certo ou não, só a experiência e o desenrolar da pesquisa é que mostrará o caminho.

Mônica Dantas (2016) aponta que essa observação participante no campo é a materialização de uma pesquisa ancorada no corpo. Embora Dantas (2016) aponte elementos importantes acerca da autoetnografia, é de extrema relevância apontar que a autora se debruça em pensar a partir da dança contemporânea, analisando coreografias e narrativas de bailarinos. Essa percepção permite surgir uma tensão, pois o olhar desta pesquisa é para uma experiência com corpos negros, dança de pomba gira, dança de terreiro, tensionando que tipo de autoetnografia está sendo produzida em dança e que dança é esta a que se destina a abordagem metodológica.

Amanda Silveira (2021) admite que se trata de uma observação dançante, compreendendo a ação de estar observando no campo, esta participação já é uma dança. Por uma questão temporal, não é de interesse aprofundar nessas questões de autoetnografia e dança neste momento, a proposta é de fazer uma breve discussão e reflexão sobre esse tipo de abordagem metodológica de pesquisa de antropologia para a dança.

O corpo preto que gira de uma pomba gira

Reconhecer-se enquanto um corpo preto só foi possível depois que iniciei os estudos no curso de graduação em Dança da UFAL em meados de 2016. Morando na capital, Maceió, e revisitando a minha experiência, buscando vestígios de minha memória de vivência no interior, em Santana do Mundaú – AL. Lembrei que desde muito pequeno fui “avisado” que era “viado”. Essa constatação dada pelos “outros” se deu em função de sempre estar brincando ora de boneca ou por sempre estar rodeado de meninas, participando das “brincadeiras de meninas”.

Vindo de uma família desestruturada e desarticulada como a maioria das famílias nordestinas, busquei no pouco apoio e incentivo que tive da minha mãe, Josefa, carinhosamente, Dona Zefinha, para estudar, me formar e “ser o orgulho da família”. No entanto, só quando conheci a professora Dra. Nadir Nóbrega, ainda no primeiro período, na disciplina de Dança, Gênero e Identidade Étnico-racial que comecei a engatinhar e entender o que é ser preto, o que é identidade, o que é ser alagoano, o que de fato é o Candomblé e Umbanda, dialogando sempre com a dança.

Sempre diante de encruzilhadas! Me iniciei no Nagô com Umbanda em meados de 2017 e depois desse processo iniciático, parto para o desenvolvimento mediúnico, uma vez que sou médium de incorporação.

Ao ouvir as narrativas de sofrimento e de exclusões que o povo de santo do “nagô” (não é o interesse se debruçar sobre este conceito) sofria, em consonância com o preconceito religioso que a população de terreiro sofreu e continua sofrendo em Alagoas, sentia que enquanto graduando do curso de dança precisava usar este espaço para falar sobre o meu povo, a nossa prática religiosa e nossa existência.

Com esse desejo, na disciplina de Composição coreográfica, uma disciplina prática de dança, criou-se um protótipo artístico que se transformaria em um espetáculo de dança, intitulado de Eu, Farrapo! neste período, ainda como um sêmen que não fecundou o óvulo, queria fazer uma homenagem à minha pomba gira, Maria Farrapo, além da homenagem, já sentia como elas são negadas, excluídas e malditas na boca no povo.

No 7º período do Curso de Dança da UFAL foi criada a Mostra Artística de Dança, intitulado de Rastros em Cena. Sob coordenação da professora Dra. Kamilla Mesquita, professora efetiva do curso de Dança, responsável pelas disciplinas de Composição

coreográfica e Montagem Cênica. A primeira edição foi realizada em 2018 e em 2019 foi a vez da minha turma apresentar suas criações artísticas.

Desde o início da disciplina de Montagem Cênica sabia que faria um solo de dança para falar sobre pomba gira e que este seria um trabalho muito singular, tanto para o curso, quanto para mim, então compartilhar aquele processo não era de meu interesse. Os ensaios aconteceram no espaço cultural da Ufal, na praça Sinimbu, Centro de Maceió no segundo semestre de 2019.

Figura 1 - Arte de divulgação do Espetáculo Eu, Farrapo!



Fonte: Coordenadoria de Assuntos Culturais (CAC/UFAL, 2019)

Pensando numa autoetnografia, a corporalidade e os gestos do espetáculo tinha como materialização e potência criativa a observação no terreiro que faço parte como filho de santo. Em seguida, utilizei outras experiências e vivências para contribuir neste processo artístico. Em síntese, este espetáculo foi importante para confrontar e provocar ao “senso comum” a importância e atuação da pomba gira, haja vista que as pessoas as temem por puro desconhecimento e preconceito.

Depois dessa experiência, foi apresentada uma performance intitulada de “Corpo Gira – Girá” cuja proposta se deu em realizar um “ebó acadêmico” no Campus principal da Ufal. Esse experimento foi realizado por Elis Maria, mãe pequena de um terreiro e artista do teatro e Thales Ribeiro, meu irmão de santo e graduando em Dança da Ufal. Os ensaios, pesquisas e discussões aconteceram na Escola Técnica de Artes da Ufal e a apresentação da performance

foi realizada na Universidança – Congresso Acadêmico do Curso de Dança da Ufal, em novembro de 2022.

Com caráter de cortejo, a performance se iniciou no início da Ufal, na entrada do portão principal, com direito a três paradas. A primeira em frente da Biblioteca Central, a segunda em frente da praça da Paz e a última no Instituto de Ciências, Comunicação e Artes (ICHCA). Em cada parada, as “pomba giras” cantaram um ponto e performaram. Ao chegar no ICHCA, foi proposto o ebó acadêmico considerando os diversos adoecimentos que tem acometido os alunos da universidade.

Figura 2 - Trecho da Performance Corpo Gira - Girá no Campus da UFAL



Fonte: Denis Angola, 2022

Matriculado na Especialização em Arte e Sociedade da Ufal, cursando a disciplina de “Performance: história e performatividade”, fomos instigados pelo Professor David Farias³⁰² para produzir como resultado da disciplina uma performance a partir do projeto de pesquisa submetido na pós. Criou-se a I Mostra Grátis Performativa – MGP, essa mostra objetiva “mostrar performances curtas da disciplina em questão.

³⁰² Professor, Mestre em Artes Cênicas pela UFBA, ator e diretor da Escola Técnica de Artes da UFAL.

Nesta primeira edição foram apresentadas oito performances curtas, sendo elas: “Para o consumo da Arte” de Allexandrea Constantino; “Isso não é uma sala de cinema” de Beatriz Vilela; “Nem África, nem liberdade, só fome, só crueldade, só morte!” de Abides Oliveira; “Holocausto brasileiro” de Alan Cardoso; “Em nome da Pátria?” de Beatriz Oliveira; “Sempre era uma vez” de Cadúh Malcon; “Meus olhos teus” de Aline Pinheiro e “A boca que tudo come” de minha autoria.

Ao assistir o curta-metragem “Exu, A Boca que tudo come”³⁰³ que aborda a cosmovisão do Orixá Exu, pertencente à religião de matriz africana no Brasil, este Orixá representa as ruas e encruzilhadas. Senti-me provocado a pensar nessa “boca que tudo come”, sendo ao mesmo tempo a boca que tudo fala, sem pensar, machucando as pessoas com palavras ao invés de se importar com fatos “mais importantes” da sociedade, tal como a fome.

Para tanto, não falei de Exu Orixá, seguindo a trajetória da pesquisa em andamento na pós, optei por falar de pomba gira, pois elas são vistas como perigosas ou demônios.

Figura 3 - Performance de Pomba gira em "A boca que tudo come"



Fonte: Imagem de Roberta Britto (2023)

³⁰³ O acesso ao curta-metragem está disponível nas referências.

As performances aconteceram no Instituto de Ciências, Comunicação e Artes da Ufal, no dia 12 de abril de 2023. Vesti uma saia, na altura do pescoço, saindo da realidade de como as pomba giras se vestem quando estão incorporadas no terreiro. Usei o pano na cabeça (torso), fumei um cigarro e tomei um vinho. Caminhar ouvindo uma romaria de sete minutos, quebra com a estrutura de expectativa gerada pelo público, que se trata de pomba gira e não ouvir o som de um atabaque, como habitual e esperado.

Durante a performance, ofereci o vinho para algumas pessoas que estavam ali, assistindo-a. Compartilhei um papel com a frase que é ao mesmo tempo o título de um poema de um poeta preto pernambucano Solano Trindade. Após terminar a música de romaria, duas reportagens sobre a fome, saiu como fundo “musical”. Enquanto a reportagem acontecia, tomei o vinho com os restos de cigarro dos papéis. Este seria o “clímax” da performance, que é refletir de como as pessoas se preocupam com coisas supérfluas, como uma pomba gira e sua corporalidade, e não esquecem de enxergar problemas maiores, como a fome, desmatamento, desigualdade social etc.

Considerações Finais

E afinal de contas o que é essa encruzilhada? Entendo-a, sendo um artista, pesquisador, iniciado no Candomblé, guiado por Maria Farrapo, como o começo, o fim e a continuidade da fazer poético, artístico corporal e performático em dança, tomando como ponto de partida que:

“A arte sempre foi um caminho potente para reverter processos de opressão, bem como propor ao corpo autoconhecimento e o exercício do senso crítico. Mais especificamente, saudamos o corpo e a dança por defendermos a ideia de que o ato de sentir/refletir sobre o mundo acontece no corpo”. (Tulani da Silva, 2020, p. 25)

Ao refletir sobre a Senhora das Encruzilhadas, Tulani da Silva ajudam-me a avançar nessa corporalidade e seu fazer que se cruza cotidianamente entre dança, antropologia, geografia e religião.

A autoetnografia, base metodológica da pesquisa, permite que o artista-pesquisador transite entre teorias (leituras clássicas sobre o tema) e práticas (ensaios de criação, discussão, apresentação da performance), disponibilizando possibilidades de uma escrita artística

acadêmica consistente e necessária, uma vez que há uma carência de pesquisas acadêmicas em artes cênicas em Alagoas.

A ousadia de compartilhar essa reflexão só é possível porque existe um problema a ser “resolvido”, que não será, contudo, esforços estão sendo realizados. Existe um número expressivo de pesquisadores e autores clássicos que tratam da temática das religiões de matriz África e sua diversidade estruturada por pessoas brancas. Não poderia ser diferente no caso de Alagoas. Em “O que restou é Folclore: O negro na historiografia Alagoana” de Jeferson Santos (2014), verifica-se nesta tese de doutorado uma construção crítica da branquitude letrada de Alagoas que construiu o negro à sua maneira.

Essa crítica/reflexão é direcionada para pensar em pesquisas artísticas com essas críticas, pois tem pesquisadores pelo Brasil que se utiliza da etnografia para desenvolver seus métodos de dança, para a criação de narrativas outras sobre o candomblé e umbanda por exemplo.

Não é que isso não possa acontecer, no entanto, o povo de terreiro já entendeu que precisa ocupar esses espaços. Como se trata de uma pesquisa em andamento, existem autores que irão ser consultados como Daniela Beny, Jeamerson Santos, Joelma Ferreira, entre outros pretos e pretas que estão produzindo literatura sobre a realidade e experiências de terreiros a partir das artes, contudo, o desafio é apresentar pretos que sejam de terreiros, iniciados e compromissados com a religião, pois a escrita tem uma objetividade subjetiva que só quem vive poderá entender do que estou falando.

Referências Bibliográficas

CLIFFORD, James. [1986]. “Introdução: Verdades parciais.” *A escrita da cultura: poética e política da etnografia*, pp. 31-61. In: CLIFFORD, James; MARCUS, George E. (org.). *A escrita da cultura: poética e política da etnografia*. Rio de Janeiro: EDUERJ; Papéis Selvagens, 2016.

_____. *A Experiência Etnográfica: Antropologia e literatura no século XXI*. / James Clifford. Organização e Revisão técnica de José Reginaldo Santos Gonçalves. 1ª Reimpressão Editora UFRJ, 2002, 320p.

DANTAS, Mônica Fagundes. Acoradas no corpo, ancoradas na experiência: Etnografia, Autoetnografia e estudos em dança. *Revista Urdimento*, v. 2, nº 27, pp. 168-183. Dez. 2016.

NASCIMENTO, RANGEL F. F. do. Olhar a moça nos gongares: notas para compreender a luta pela definição da imagem da pomba-gira em Candomblés e Umbandas em Maceió – AL/ Rangel F. F. do Nascimento – Monografia (Trabalho de Conclusão do Curso de Ciências Sociais) – UFAL, 2019.

SILVA, Jeferson S. da. O que restou é Folclore: O negro na historiografia alagoana. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2014.

SILVA, Tulani Pereira da. Senhora das Encruzilhadas: Poéticas do Corpo em Performance de Pomba-gira, pp. 25-40. In: CONRADO, Amélia Vitória de Souza. Dança e Diáspora Negra: Poéticas políticas, modos de saber e epistemes outras/ Amélia Vitória de Souza Conrado; Cecília Nunes de Alcantara; Fernando Marques Camargo Ferraz; Maria de Lourdes Barros de Paixão, organizadores. – Salvador/ ANDA. 2020. – 674 f.; (Coleção Quais danças estão por vir? Trânsitos, poéticas e políticas do corpo, 6).

SILVEIRA, Amanda Santos. Poéticas negras no encontro com a Antropologia (e vice-versa); Relatos de uma artista-pesquisadora sobre o saber-fazer etnográfico. Revista Prelúdios, Salvador, V. 10, nº 11, pp. 154-175)

Filmografia

Exu, A boca que tudo come. Produção: Boto Pilha Films. 2003. Duração: 5:02min. Feira de São João. Direção de Liana Cunha e Samantha Pamponet. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PcKhHUvQ8y4>, Acesso em: 15/09/2023.

Autorrepresentações e estratégias políticas nos Hechos del Condestable (Século XV)

Hugor Soares de Melo³⁰⁴

Resumo: Este texto é uma adaptação de um projeto de pesquisa submetido pelo autor e aprovado pela seleção do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Alagoas. A proposta é uma dissertação de mestrado que consiste no uso da Análise do Discurso e da História Comparada para identificar uma série de estratégias políticas que podem estar presentes nos textos das crônicas pessoais aristocráticas produzidos na península ibérica tardomedieval. A fonte principal dessa pesquisa é a *Relación de los Hechos del muy Magnífico e más Virtuoso Señor don Miguel Lucas, Muy Digno Condestable de Castilla*. Uma crônica escrita durante terceiro quartel do século XV que narra os feitos de Miguel Lucas de Iranzo, um importante nobre, político e guerreiro castelhano que viveu naquele período. Conta a história de uma figura controversa. Companheiro, confidente e grande apoiador do rei Enrique IV, Miguel Lucas, personagem principal do texto, é introduzido no círculo de convivência do então príncipe ainda na infância, torna-se amigo muito próximo, quase inseparável, e por essa proximidade, acaba agraciado com uma explosiva e alarmante ascensão nobiliárquica. Miguel Lucas vive num contexto de conflitos intermitentes durante a parcela final das chamadas guerras de Reconquista da península ibérica, deste modo, busca formas de utilizar seus novos títulos ao exercer sua função enquanto cavaleiro. Miguel Lucas vive também em um período de turbulência política, onde vários grupos aristocráticos mais tradicionais castelhanos buscavam impor seus interesses sobre uma monarquia enfraquecida, que enobrecia e se cercava de novos grupos de aliados, numa tentativa de se fortalecer. Miguel Lucas é um desses novos guerreiros nobres e, desta forma, sua história está marcada pelas necessidades constantes de se provar e de tentar se fazer aceito no contexto político e militar, em constante conflito com outros aristocratas guerreiros da época. Farto desses conflitos, Iranzo deixa a corte de Enrique e se estabelece na cidade fronteiriça de Jaén, com o objetivo de dedicar-se ao esforço de guerra contra o inimigo mouro. Em Jaén, Miguel Lucas se envolve com a administração pública da cidade, onde encabeça uma série de projetos e intervenções à infraestrutura da cidade e suas cercanias, além de se tornar a figura mais importante na sociabilidade giennense, patrocinando

³⁰⁴ Licenciado em História pela Universidade Federal de Alagoas. Mestrando em História pelo Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Alagoas.

um sem-número de festas, tanto religiosas, normais do calendário cristão, quanto seculares em homenagem às vitórias ou convidados ilustres. Essa parte de sua atuação na cidade configura uma parcela muito significativa da narrativa dos Hechos, onde o foco aparente torna-se a distinção, a elegância, a generosidade, a habilidade administrativa e a lealdade inabalável de Iranzo, características talvez consideradas secundárias que, muitas vezes, acabaram escolhidas pelo autor do texto em detrimento das não tão impressionantes conquistas militares de Miguel Lucas. Nessa aparente inversão, ou pelo menos nova configuração, dos valores tão caros à Cavalaria, ferozmente defendidos e reafirmados nas crônicas, podem ser observados uma série de desafios e necessidades que, tanto Miguel Lucas quanto o autor anônimo da crônica, precisam combater. Esse combate se dá justamente no discurso produzido: nas estratégias narrativas, que também são estratégias políticas, que estão impressas e presentes em todo o texto.

Palavras-chave: Aristocracias guerreiras, discursos, crônicas medievais.

A Cavalaria medieval foi, durante toda sua existência, uma instituição social, econômica e política sustentada por uma série de valores, significados e representações que justificavam seu lugar privilegiado naquele mundo (BARTHELEMY, 2010; FLORI, 2005). A visão de uma sociedade tripartida na qual existiam três tipos de homem: os que trabalhavam, os que guerreavam e os que oravam; ensejava uma forte imobilidade social e, conseqüentemente, muita distinção entre esses grupos (DUBY, 1982). O cavaleiro era treinado, preparado e instruído desde a mais tenra idade para ocupar o seu lugar naquela sociedade. Além de possuir seu cavalo, seu equipamento e devotar sua vida ao ofício da guerra, deveria, em teoria, seguir uma rígida linha de condutas, observar uma estreita moralidade e servir, como melhor pudesse, aos seus senhores.

Muito importantes para a sobrevivência e manutenção desse grupo eram as ferramentas pedagógicas que ditavam e educavam aos jovens cavaleiros como que eles deveriam se comportar, quais os compromissos e responsabilidades que sua natureza carregava, quais os valores e moral que deveriam guardar, quais as destrezas físicas, sociais e mentais que deveriam desenvolver e exercitar. Na idade média central surgem os romances de cavalaria e as crônicas, narrativas que serão uma das mais importantes dessas ferramentas na medida em que fortalecem e solidificam as ideologias por trás do modelo de cavalaria tardomedieval (FLORI, 2017). Esse modelo é o de um herói.

Os romances de cavalaria e as canções de gesta nos trazem as narrativas de muitos reis, cavaleiros e campeões que, à semelhança dos heróis da antiguidade clássica, são dotados de uma série de qualidades e virtudes que os colocam num estatuto à parte dos homens comuns. Generosos, castos, piedosos, honrados, justos e corajosos, figuras como o Rei Arthur e seus cavaleiros da Távola Redonda, Rolando e os doze paladinos de Carlos Magno, são as máximas representações dos grandes heróis que representam os ideais da Cavalaria. Esses personagens, em sua maioria, vivem uma vida abnegada, em serviço dos seus senhores ou de uma grandiosa busca, sofrem tentações de diversos tipos, uns derrotam exércitos ou monstros, outros se sacrificam por um bem maior, há ainda os que vivem amores proibidos e os que falham nas missões, para descobrir uma importante lição.

Essas narrativas, a partir do século XII, se espalharam muito rapidamente pelo Ocidente Medieval, sendo conhecidas em cortes de reis, príncipes e grandes senhores por toda a Europa, se imiscuindo inclusive das estéticas e dos gostos locais de onde eram reproduzidas, conseguindo, efetivamente, inspirar todo um universo poético e literário. As crônicas – principalmente as biográficas aristocráticas – são uma das formas literárias da época que foram inspiradas por esse movimento.

As crônicas reais e pessoais são uma forma textual de autorrepresentação voluntária das aristocracias (GUIMARÃES, 2013, p. 103-123). As crônicas são o centro dos fazeres biográficos e historiográficos medievais. Geralmente são escritas por um estudioso do personagem redigido, ou mesmo algum conhecido próximo deste. Muitas foram escritas em latim, mas com o passar dos séculos, surgem cada vez mais exemplos de crônicas escritas em línguas vernáculas, principalmente as crônicas pessoais. Estas últimas, são narrativas de caráter biográfico, um panegírico em honra à pessoa redigida, mas grande parte delas contém também vários objetivos políticos imersos, para além da autorrepresentação elogiosa³⁰⁵. As crônicas reais, geralmente, englobam muito mais elementos, são narrativas mais longas, algumas começam narrando desde acontecimentos bíblicos, seguindo todo o caminho da história até o reinado do monarca redigido, muitas delas foram escritas com o objetivo de confirmar a linhagem e o direito dinástico ou reparar a reputação de reis pouco queridos após a morte. De toda forma, são as representações das vidas dos grandes homens da época.

As crônicas pessoais, com seu caráter mais enxuto, normalmente mantêm o foco em comunicar as atuações políticas e militares do personagem redigido. A grande maioria delas

³⁰⁵ Como é o exemplo da crônica de Don Álvaro de Luna, antecessor de Miguel Lucas no título de Condestável. O texto tem um claro objetivo de justificar muitas das controvérsias, que levaram à execução do protagonista, numa tentativa de garantir que os patrimônios obtidos pelo Condestável permanecessem em posse de sua família.

são narrativas encomendadas pela pessoa a ser biografada, ou por sua família, desta forma apresentando cunho laudatório e elogioso. E é nesse âmbito de panegírico que surgem as representações (CHARTIER, 1991; 2002) voluntárias dessa aristocracia guerreira, onde estes aparecem dotados das mesmas condutas, dos mesmos valores, da mesma moralidade que os modelos heroicos propostos pelas canções de gesta e pelos romances de cavalaria.

Os grandes homens que estão representados nas crônicas são heróis. Cavaleiros corajosos, senhores sábios, grandes guerreiros. Lealdade, honra e bravura são as tônicas dessas narrativas. As conquistas guerreiras assumem o foco principal na maioria dessas histórias. No entanto, cada história precisava ser única. Ainda que, coletivamente, as crônicas pessoais de cavaleiros advogassem por valores e modelos de indivíduo muito parecidos, em cada narrativa, o autor da dita crônica buscava conferir ao seu redigido uma ou mais características absolutamente excepcionais, que o distinguissem dos demais³⁰⁶.

Diferentes histórias de vida exigiam diferentes estratégias narrativas. Principalmente porque estas, obviamente, vinham carregadas de uma miríade de intencionalidades. Um nobre que encomendava a redação de uma crônica narrando seus feitos tinha muito mais em mente do que apenas massagear o próprio ego. As redações das crônicas estão imersas em todo um mar de estratégias políticas que passam diretamente pelo texto, mas que buscavam impactos concretos na sociedade que se vivia.

Diante disto trazemos a fonte principal desta pesquisa. Trata-se de uma crônica castelhana intitulada *Relación de los Hechos del muy Magnífico e más Virtuoso Señor don Miguel Lucas, Muy Digno Condestable de Castilla*³⁰⁷, escrita em homenagem a Miguel Lucas de Iranzo, um importante nobre, político e guerreiro castelhano que viveu em meados do século XV. Este documento é muito conhecido e apreciado pela historiografia local andaluza (TORAL Y PEÑARANDA, 1987; CRUZ, 1984; SORIANO, 1988; etc.) por ser uma narrativa focada na vida de uma figura um tanto quanto controversa. Companheiro, confidente e grande apoiador do rei Enrique IV, Miguel Lucas, personagem principal do texto, aparece pela primeira vez na historiografia como um pajem na corte do ainda infante príncipe Enrique, de quem torna-se amigo muito próximo, quase inseparável, e por essa proximidade, acaba agraciado com uma explosiva e alarmante ascensão nobiliárquica.

³⁰⁶ Esse conceito da excepcionalidade nas crônicas pessoais é muito importante. É nessa característica excepcional que o autor da crônica empenha mais de sua retórica e discursos e nela que se exprime a maior parte da imagem representada. Mais sobre em (GUIMARÃES, 2013).

³⁰⁷ Nossa fonte principal, transcrita e publicada diversas vezes, está disponível numa bela edição com ótimos comentários e estudos preliminares por **Juan de Mata Carriazo** e **Michel Garcia**, Marcial Pons, Editorial Universidad de Granada, Universidad de Sevilla, 2009.

Miguel Lucas de Iranzo, apesar de seu “baixo nascimento e linhagem”, chegou a acumular os títulos de marquês, barão, conde, Condestável do reino³⁰⁸, *canciller mayor* e *halconero mayor* da coroa, entre outros. Passou alguns anos morando e viajando com a corte de Enrique, seguindo e apoiando o rei nas campanhas militares, mas também, principalmente, servindo como companheiro de caça e de diversões do monarca. Tamanho poder e proximidade com o rei o tornaram um homem com muitos inimigos. Farto das intrigas desses opositores, Miguel Lucas se exila da corte para um de seus senhorios, Jaén, onde se envolve na administração da cidade.

Ora visto como general e cavaleiro medíocre, ora visto como pouco merecedor de seus vastos títulos, mercês e senhorios, Iranzo se tornou, para a historiografia local, personalidade querida e cercada de controvérsias. De acordo com nossa percepção, a maioria dessas controvérsias acaba surgindo de uma série de expectativas indevidas que aquela historiografia – bem como grande parte dos cronistas castelhanos da época – tinha de Iranzo.

Os *Hechos* trazem uma narrativa que enaltece os – para muitos, não tão impressionantes – feitos militares, a proeza política, assim como as qualidades de Miguel Lucas como pessoa pública. Em alguns momentos da crônica, o grande interesse parece estar em traços da personalidade de Miguel Lucas que seriam, geralmente, considerados secundários ou até terciários na cronística tradicional. Por vezes, o centro das descrições está na distinção, na elegância, na generosidade, na habilidade administrativa, na lealdade inabalável de Iranzo. A bravura, a coragem, a aptidão militar nem sempre se destacam como as grandes temáticas da narrativa e isso pode muito bem ser devido a necessidades ou interesses específicos que Iranzo tinha para com a redação do texto de sua crônica.

Identificamos uma série de estratégias políticas e ideológicas que estão profundamente entranhadas ao processo de redação dos *Hechos del Condestable*.

Sem dúvidas, os *Hechos del Condestable* são uma crônica peculiar quando comparada com praticamente qualquer outra de suas semelhantes e há motivos para tanto.

Sem perder de vista o importante fato de que o texto é uma autorrepresentação voluntária³⁰⁹, de que, através de diferentes estratégias narrativas, constrói cuidadosamente uma

³⁰⁸ O título de Condestável teve, desde que foi instituído pela primeira vez em Castela, diversas atribuições. No caso específico de Miguel Lucas era um título único no reino, vitalício, que acumulava largos poderes militares, jurídicos, econômicos e políticos. Um condestável nessa época era o grande comandante dos exércitos de Castela, também conhecido como “varão de armas”, tinha a incumbência de fazer valer as leis, tinha os poderes de nomeação de altos cargos e toda autonomia, podendo, teoricamente, agir até mesmo à revelia do rei. Quando nesse texto nos referirmos a Condestável com a inicial maiúscula, trata-se de Miguel Lucas. Mais informações sobre a dignidade de condestável de Castela em DE LARA (2002, p. 541-560).

³⁰⁹ Neste caso, a autorrepresentação voluntária precisa ser entendida como uma forma de representação além da categoria básica. Se as representações já são expressões escritas de uma materialidade que passa por uma série de

imagem para Miguel Lucas, pretendemos usar a análise do discurso (ORLANDI, 2005) como importante ferramenta num exercício de desconstrução do texto, até suas entrelinhas, com o objetivo de identificar e explicar os interesses políticos e ideológicos que pautaram a redação da crônica.

Para isto, num primeiro momento, o primeiro capítulo da dissertação, trataremos de definir quais as estratégias narrativas que são usadas no texto e qual, em linhas gerais, é a imagem que o autor da crônica pretende construir para Iranzo através de seu texto. Em outras palavras, entender quais as ferramentas que o autor da crônica usa para montar o texto e para moldar a forma que Iranzo será representado³¹⁰.

Em seguida, no capítulo seguinte, usaremos outra ferramenta, a História Comparada (BARROS, 2014) e faremos uma análise comparativa dos *Hechos* com outras crônicas contemporâneas³¹¹ tidas, de maneira geral, como mais típicas a nível de cronística. Através dessa comparação pretendemos averiguar como se assemelham e como diferem entre si, em estratégias narrativas, temática e em seus contextos particulares. Buscaremos pelas estratégias políticas que também estão ligadas a confecção de cada uma dessas outras crônicas.

Por fim, no terceiro e último capítulo, será o momento de propor a existência de um processo político específico que orienta a confecção dessas crônicas pessoais castelhanas do século XV. Estudos preliminares apontam para a possível existência de uma cultura política de autopromoção entre os grandes nobres castelhanos da época que tentavam, de todas as formas possíveis, aumentar o seu prestígio e posição para com outros nobres e a família real. A confecção de crônicas com o objetivo de construir uma imagem benéfica de si e de sua linhagem parece ter sido uma importante ferramenta para a reafirmação de sua posição, principalmente por nobres de famílias novas, homens de baixo nascimento alçados a altos postos durante os tumultuados reinados de Juan II e Enrique IV e por políticos poderosos que, por algum motivo, acabaram caindo das graças do rei e de facções importantes entre as aristocracias guerreiras da época³¹².

Quanto aos recortes deste projeto, inicialmente, a delimitação será na análise de crônicas ibéricas escritas durante o correr do século XV. Além dos já citados *Hechos del Condestable*,

óticas de visão de mundo até chegar na forma final do texto, considerar que essa é uma representação de si produzida por um grupo hegemônico, confeccionada com o intuito de ser lida por seus pares, é não somente necessário, mas determinante para fazer uma análise discursiva satisfatória.

³¹⁰ Novamente, de acordo com a categoria de Chartier (1991; 2002).

³¹¹ Foram escolhidas crônicas variadas redigidas em homenagem a homens de diferentes estatutos em diversos contextos ibéricos diferentes. Serão citadas mais à frente.

³¹² Fazendo alusão aqui a os contextos específicos das crônicas selecionadas para análise comparativa.

as crônicas selecionadas – todas digitalizadas e acessadas a partir de acervo digital pessoal – para fazer parte do *corpus* documental dessa dissertação são as seguintes:

El Victorial Crónica de Don Pero Niño, conde de Buelna, crônica castelhana escrita por Gutierre Díez de Games no começo do século XV. Conta a história de Pero Niño, importante cavaleiro, conhecido por suas vitórias em combates navais e seus episódios de amor cortês, principalmente quando compete com o rei Dom Fernando I de Aragão pela mão de dona Beatriz de Portugal.

A Chronica do Condestabre de Portugal Dom Nuno Alvarez Pereira, de autor anônimo, texto português, também do começo do século XV. Narra a história de Nuno Álvares Pereira, Condestável do reino de Portugal, um dos maiores nomes na defesa portuguesa de Aljubarrota e na crise dinástica de 1383 a 1385. Muito conhecido por sua fé e piedade, Nuno Alvares tornou-se monge carmelita após a morte de sua esposa.

Crónica de Don Álvaro de Luna, Condestable de los reynos de Castilla y de León, Maestre y Administrador de la Orden y Caballería de Santiago, de autor anônimo, escrita em meados do século XV. Conta a história de Álvaro de Luna, companheiro do rei Juan II, antecessor de Miguel Lucas no título de Condestável castelhano. Esse texto descreve largamente as controversas manobras políticas de Luna. Responsável por duas guerras civis além de diversos conflitos entre facções castelhanas e vizinhos diversos. Acabou sendo executado pela dimensão que tomaram seu poder e influência (VICENS VIVES, 2003).

Libro del Paso Honroso, escrito por Don Luis Alonso Luengo, este é um relato do Passo Honroso estabelecido por Suero de Quiñones numa ponte sobre o rio Órbigo no noroeste da Espanha. Neste texto, o jovem cavaleiro leonês, acompanhado de dez companheiros, em honra de sua dama, fizeram acampamento na dita ponte e juraram desafiar em justa e quebrar trezentas lanças de todos os cavaleiros que aquela ponte quisessem cruzar. Esse texto clássico é considerado o “episódio cavalheiresco mais importante da Idade Média espanhola” (ALVARÉZ ALVARÉZ, 1981).

Referências bibliográficas:

Livros:

ARQUELLADA, Juan de. **Sumario de prohezas y casos de guerra acontecidos en Iaén y Reynos de España, y de Ytalia, y Flandes, y grandeza de ellos desde el año 1353 hasta el año 1590**. Jaén, Instituto de Estudios Giennenses, 1999.

AURELL, Jaume. **Authoring the past: history, autobiography, and politics in medieval Catalonia**. University of Chicago Press, 2012.

_____ et al. **Comprender el pasado. Una historia de la escritura y el pensamiento histórico**, Barcelona: Akal, 2013.

_____. **La historiografía medieval**: entre la historia y la literatura. Universitat de València, 2016.

AVALLE-ARCE, Juan Bautista. **El cronista Pedro de Escavias: una vida del siglo XV**. The University of North Carolina Press, 2018.

BARROS, José D.'Assunção. **Teoria da História, vol. II: Os primeiros paradigmas: positivismo e historicismo**. Editora Vozes, 2013.

_____. **História Comparada**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BARTHÉLEMY, Dominique. **A cavalaria**. Da Germânia antiga à França do século XII. Campinas: Editora Unicamp, 2010.

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

_____. **A sociedade feudal**. Edipro, 2016.

BRAUDEL, Fernand. **El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II**. Fondo de Cultura Economica, 2016.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 2002.

CONTAMINE, Philippe. **War in the middle ages**. Blackwell Publishing, 1986.

DE CERTEAU, Michel. **A Escrita da História**. Forense Universitária, 2011.

DELUMEAU, Jean; **A Civilização do Renascimento**. vol. II. Lisboa, Estampa, 1994.

DEVANEY, Thomas. **Enemies in the Plaza: Urban Spectacle and the End of Spanish Frontier Culture, 1460-1492**. University of Pennsylvania Press, 2015.

DOSSE, François. **O desafio biográfico: escrever uma vida**, trad. Gilson CC SOUZA, São Paulo, Edusp, 2009.

DUBY, Georges. **Guerreiros e camponeses: os primórdios do crescimento econômico europeu séc. VII-XII**. Lisboa: Estampa, 2ª edição (1993).

DUBY, Georges; ARIÉS, Philippe. **História da vida privada**. Vol. II, Companhia das Letras, 2001.

ELIAS, Norbert. **A sociedade de corte**. Zahar, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do discurso**. Edições Loyola, 1996;

FLORI, Jean. **A Cavalaria**: a origem dos nobres guerreiros da Idade Média. São Paulo: Madras, 2005.

_____. **Guerra Santa**. Formação da ideia de cruzada no Ocidente cristão. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

GARCIA, Michel. **Estudios Preliminares**. In: Relación de los Hechos del muy magnífico y más virtuoso señor Don Miguel Lucas Marcial Pons, Editorial Universidad de Granada, Universidad de Sevilla.

LE GOFF, Jacques. **A bolsa e a vida: economia e religião na Idade Média**. Editora Record, 2007.

_____. **A Idade Média e o dinheiro: ensaio de antropologia histórica**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

_____. **Por amor às cidades**. São Paulo: Unesp, 1998.

_____. **Saint Francis of Assisi**. Psychology Press, 2004.

LADERO QUESADA, Miguel Ángel. **Las fiestas en la cultura medieval**. Debate, 2004.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 5ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

VELASCO, Honorio M. (Org.). **Tiempo de fiesta: ensayos antropológicos sobre las fiestas en España**. 1982.

VICENS VIVES, Jaume. **Juan II de Aragón (1398-1479): monarquía y revolución en la España del siglo XV**. Pamplona: 2003. Urgoiti editores.

Capítulos de livro:

CARRIAZO, Juan de Mata. **Estudios Preliminares**. In: Relación de los Hechos del muy magnífico y más virtuoso señor Don Miguel Lucas. Marcial Pons, Editorial Universidad de Granada, Universidad de Sevilla.

FLORI, Jean. Cavalaria. In: LE GOFF, Jacques; SCHIMITT, Jean-Claude. **Dicionário Temático do Ocidente Medieval**, pp. 210-226, São Paulo: Editora Unesp, 2017.

Revistas acadêmicas:

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Festas para que te quero; por uma historiografia do festejar. **Patrimônio e memória**, v. 7, n. 1, p. 134-150, 2007.

ALVARÉZ ALVARÉZ, César (1981). Los Quiñones-Condes de Luna durante la Baja Edad Media. In: **Tierras de León: Revista de la Diputación Provincial** (Diputación de León) **21** (44): 45-60. ISSN 0495-5773.

ALVARO, Bruno Gonçalves. Bernardo de Sigüenza: A reconquista como fundamento para a dominação através do poder senhorial – episcopal em Castela no Século XI. **Diálogos** v. 20 n. 3, 2016, 116-128.

- _____. e PRATA, Rafael Costa. Guerras rendilhadas da erudição: um breve panorama dos combates e debates em torno do conceito de reconquista. **SIGNUM-Revista da ABREM**, v. 15, n. 2, p. 104-126, 2014.
- BARROS, José D.'Assunção. **Delineamentos para uma compreensão da cidade medieval**. Revista Alétheia, v. 8, n. 1, p. 12-32, 2013.
- CARBÓ, Laura. **La fiesta, socialización y prevención del conflicto: Castilla, siglos XIV y XV**. 2010.
- CASTELLANO HUERTA, María Águeda. **Algunos aspectos de la personalidad de Juan Pacheco, Marqués de Villena**. Congreso de Historia del Señorío de Villena, Albacete 23-26 octubre de 1986. Instituto de Estudios Albacetenses 1987 pp. 45-52.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. In: **Estudos avançados**, v. 5, n. 11, p. 173-191, 1991.
- CRUZ, Antonio Giménez. Ceremonial y juegos de sociedad en la Corte del Condestable Miguel Lucas de Iranzo. **Boletín del Instituto de Estudios Giennenses**, n. 120, p. 83-103, 1984.
- DE LARA, Manuel Manrique et al. Los Condestables en la Baja Edad Media. **Hidalguía: la revista de genealogía, nobleza y armas**, n. 292, p. 541-560, 2002.
- FRANCO SILVA, Alfonso. **Juan Pacheco: De doncel del príncipe de Asturias a Marqués de Villena (1440-1445)**. Anuario de estudios medievales (39/2): 723-775.
- _____. **La fortuna y el poder: estudios sobre las bases económicas de la aristocracia castellana: S. XIV-XV**. Servicio Publicaciones Universidad de Cádiz 1996.
- GARCÍA FITZ, Francisco. La Reconquista: um estado de la cuestión. **Clío & Crímen**, 2009, pp. 144-147.
- GUIMARÃES, Marcella Lopes. Crônicas ibéricas de cavaleiros: escrita, cultura e poder no século XV. **SIGNUM-Revista da ABREM**, v. 14, n. 1, p. 103-123, 2013.
- SORIANO, Catherine et al. **El exilio voluntario de un condestable de Castilla, Miguel Lucas de Iranzo**. In. 1616 (Anuario de la Sociedad Española de Literatura General y Comparada, Madrid, SELGYC,1990. Pags 71-76.
- TORAL, Enrique; DE PEÑARANDA, Fernández. Jaén y el Condestable Don Miguel Lucas de Iranzo. **Boletín del Instituto de Estudios Giennenses**, n. 123, p. 13-30, 1985.

Marxismo e História Social das religiões: perspectivas e notas de pesquisa

Irinéia Maria Franco dos Santos³¹³

Resumo: A proposta da comunicação e do texto resultante é, a partir do relato da experiência de estudo coletivo do Laboratório de História e Estudo das Religiões (LHiER-UFAL)³¹⁴, levantar os pontos de avanço e os desafios ainda existentes no uso do materialismo histórico-dialético como método e o marxismo como teoria social de base, para a produção de conhecimento histórico sobre as religiões. A crítica da religião ou das religiões diz respeito a uma crítica da realidade social e o papel da religião nessa realidade concreta. Historicamente, observa-se que as diferentes religiões, por vezes, cumprem papéis ambivalentes, de subversão e/ou de legitimação de dada ordem social (econômica e política). Fazer uma história das religiões a partir de pressupostos marxistas significa compreender que elas são fenômenos sócio-históricos. Tal observação metodológica inicial é importante para as possibilidades de pesquisa das diversas experiências religiosas, com problematizações em temporalidades e contextos específicos. Marxistas no século XX procuraram avançar e enxergar nas religiões não somente uma “máscara” ou “reflexo” das lutas de classe, mas construções humanas que, na sua ambivalência/contradição histórica, expressariam “anseios” (para uns utopias, para outros antecipações da sociedade comunista futura) de uma vida humana de solidariedade, partilha e equidade.

Palavras-chave: Marxismo; história social das religiões; historiografia.

Nas últimas duas décadas, observa-se uma produção crescente de pesquisas sobre o papel social das religiões, nos diversos Programas de Pós-Graduação em História do Brasil. Nesse campo de estudos, com diferentes enfoques teóricos e metodológicos, encontram-se trabalhos que abordam desde a estrutura e a organização das diversas expressões religiosas até as relações entre a religião e as diferentes formas de poder. Apesar da diluição de fronteiras entre o social, o cultural e o político, na historiografia contemporânea, nota-se a produção de

³¹³ Doutora em História (USP). Professora dos cursos de História, graduação e pós-graduação, da Universidade Federal de Alagoas. Coordenadora do Laboratório de História e Estudo das Religiões (LHiER-UFAL). E-mail para contato: irineia.franco@ichca.ufal.br

³¹⁴ O Laboratório foi criado em 2012, com o nome Laboratório Interdisciplinar de Estudo das Religiões. Este foi alterado no final de 2022 para LHiER - Laboratório de História e Estudo das Religiões, a partir da autocrítica interna dos seus membros, em relação à sua composição e produção historiográfica.

trabalhos na área do que se compreende como História Social das Religiões. Durante a década de 1960, a história social se consolidava como especialidade de abordagem historiográfica e apresentava duas modalidades principais: (1) a tendência dos *Annales* e (2) as “diversas correntes marxistas ou próximas ao marxismo” (CARDOSO, 2012, p. 15). No mundo anglo-saxão, dialogando com o materialismo histórico-dialético e a antropologia social, formulavam-se como problema central, “os modos de constituição dos atores históricos coletivos, ‘classes, os grupos sociais, as categorias socioprofissionais’, e de suas relações que conformavam historicamente as estruturas sociais” (CASTRO, 1997, p. 80). A síntese entre estrutura socioeconômica, conjuntura e historicização da experiência definiriam o campo específico a ser recortado. É consenso entre os/as historiadores/as que reivindicam o materialismo histórico que o modo como os homens e as mulheres produzem e reproduzem sua própria vida social e material seria o ponto de partida para a análise histórica.

O LHiER tem sido um espaço de produção coletiva na graduação e pós-graduação em História da Universidade Federal de Alagoas, o que ajudou a ampliar as pesquisas sobre as diferentes religiões no estado, trazendo a público novos temas, fontes, problemas e abordagens nos âmbitos da História Social, Política e Cultural. Temos atuado como um grupo de estudos, mas também na organização de eventos, cursos de extensão e debatemos coletivamente nossas experiências de pesquisa e ensino. Em 2022, comemoramos 10 anos de existência e para celebrar publicamos nossa primeira obra coletiva.³¹⁵

É sempre necessário lembrar que em tempos de tanto sofrimento, com desdobramentos decorrentes da pandemia de covid-19, da crise econômica e social, fome, violência, intolerância, negacionismo e fascismo crescente (expresso também no aumento do racismo religioso), mantermos a sinergia e a democratização das redes de pesquisa nas ciências humanas e sociais é importantíssimo; temos uma tarefa histórica a cumprir no combate contra essas mazelas e as estruturas que as produzem e reproduzem.

Tendo isso em mente, membros do LHiER-UFAL se dispuseram a avançar na reflexão sobre os usos do materialismo histórico-dialético em suas pesquisas, e tal foi se deu nas seguintes atividades, descritas sumariamente abaixo:

³¹⁵ O livro **Dinâmicas religiosas na História: perspectivas socioculturais e políticas em debate** (CRV, 2022), organizado pelos professores Irinéia Franco e Pedro Vasconcellos, foi financiada com verba PROAP do Programa de Pós-Graduação em História da UFAL, e está disponível para *download* gratuito no site da Editora: <https://www.editoracrv.com.br/produtos/detalhes/36909-dinamicas-religiosas-na-historia-brperspectivas-socioculturais-e-politicas-em-debate-brcolegao-historias-ppgh-ufal>

2020: Com a pandemia de Covid-19 declarada em Março de 2020, as atividades presenciais da UFAL e, conseqüentemente, do LHiER foram suspensas. A partir dos encontros *online* foi-se construindo a percepção da necessidade de ferramentas teórico-metodológicas que permitissem análises mais profundas sobre a crise sanitária, social, econômica e política vivenciada.

2021: No ano seguinte, foi proposto e realizado o Minicurso “Marxismo e História Social das Religiões”, nos dias 24 e 25 novembro de 2021, durante o XVIII Simpósio Nacional da Associação Brasileira para Pesquisa e História das Religiões (ABHR), na Universidade Estadual de Goiás. A atividade ocorreu *online*, via *Google Meet*, com aulas ministradas pelos professores Irinéia Franco e Wellington Medeiros. Estas foram gravadas e estão disponibilizadas no canal do Youtube do Centro de Pesquisa e Documentação Histórica (CPDHis-UFAL).³¹⁶

Em **2022**, com a articulação de uma linha de pesquisa específica dentro do LHiER³¹⁷, foram realizados encontros para o estudo das obras de Karl Marx e Friedrich Engels e outros autores/as que dialogassem com a questão geral do materialismo histórico e a sua pertinência na análise crítica das religiões. As datas das reuniões do grupo e os respectivos textos debatidos foram:

03/08/2022 – Karl Marx. *Crítica da filosofia do direito de Hegel. Introdução.*

13/08/2022 – Karl Marx. *Teses sobre Feuerbach.*

07/09/2022 – Marx e Engels. *A ideologia alemã.*

24/11/2022 – Friedrich Engels. *As guerras camponesas na Alemanha.*

05/10/2022 – Friedrich Engels. *Contribuições para a história do cristianismo primitivo.*

14/10/2022 – Friedrich Engels. *Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã.*

12; 18/11 e 09/12/2022 – Tese de Doutorado em Filosofia do professor Romero Júnior Venâncio Silva. *A crítica da religião em Marx (1840-1846)*. UFPE/UFPB/UFRN, 2010.³¹⁸

³¹⁶ Disponível em: https://www.youtube.com/playlist?list=PL0WdlH5sYp1NvvBF_mrAyTgN-CpX7ksna

³¹⁷ A linha foi intitulada “Marxismo e História social das religiões”.

³¹⁸ Os debates foram realizados *online* e gravados, mas não disponibilizados ao público em geral.

Em **2023**, as atividades presenciais já haviam sido retomadas com constância. Após a avaliação crítica dos estudos realizados nos anos anteriores, foi indicado a necessidade de avançar sobre: (a) o Método Materialismo Histórico-Dialético; (b) os conceitos de Ideologia, Alienação e “estranhamento”, e, (c) uma Introdução à Economia política. Para isso, e após um encontro *online* de diálogo com o Prof. Dr. Wilson do Nascimento Barbosa (USP), os participantes avaliaram a pertinência de avançar nos estudos sobre Economia política, eixo central da obra de Karl Marx. Nesse sentido, a obra *O Capital*, Livro I³¹⁹, foi selecionada para a continuidade dos estudos coletivos e tem sido ainda debatida, em encontros quinzenais, presenciais e híbridos.

A partir desse relato podemos refletir criticamente os avanços realizados e desafios ainda existes.

Pontos positivos de avanço:

1. Leitura das obras: perder o medo de encará-las, apesar de serem de início, difíceis.
2. Aumento da compreensão da complexidade dos processos históricos na sua articulação dialética; entendimento do princípio dialético da *totalidade, mediação e contradição* para a análise das realidades sociais.
3. Superação da concepção vulgar da religião/religiões como, tão somente, “ópio do povo”.

Desafios a serem superados:

1. Manter o engajamento nos estudos e sistematização das teses e hipóteses levantadas durante as discussões;
2. Aplicação do método materialismo histórico-dialético nas produções historiográficas dos membros da linha;

³¹⁹ As edições utilizadas pelo grupo são as da Editora Boitempo, e quando não, de traduções disponíveis na página <https://www.marxists.org/portugues/>.

3. Ampliar as leituras, observando como diferentes historiadores/as marxistas, que escreveram sobre religiões, aplicaram o método e suas linhas de interpretação.
4. Fazer a “crítica das religiões” no debate acadêmico público, a partir do marxismo, continua permeada de um certo “tabu”, no sentido da pertinência dessa perspectiva para análise de tais experiências históricas. Isso advém dos debates do pós-estruturalismo (1970), mas também da adesão “culturalista” que tem permeado a historiografia. Por isso, releituras ou novos enfoques a partir da história social inglesa, e também da produção brasileira articulada com o debate étnicorracial, de gênero e classe, são fundamentais para avançar nessa perspectiva. Lembrando que as obras de Marx e Engels não são textos “sagrados”, que deveriam ser aceitos sem crítica; nem mesmos os textos das tradições religiosas estão isentos de crítica histórica. Mas, parte-se do debate que esses autores trouxeram, em um certo contexto do século XIX, tendo em vista que a sociedade e modo de produção por eles analisados e criticados ainda é a sociedade capitalista burguesa sob a qual vivemos dominados e explorados. No entanto, engendramos dentro dela as sementes da revolução e construção de uma outra sociabilidade.

A avaliação acima apresentada é uma síntese particular da minha experiência nesse processo. Possivelmente, outros membros do grupo poderão ter análises diferentes. Em que pese isso, de modo geral, aqueles que puderam participar das discussões ampliaram consideravelmente suas referências bibliográficas e mesmo não assumindo o materialismo histórico-dialético como método, conseguiram distinguir melhor suas escolhas. Para que o relato não termine sem a indicação de maiores detalhes sobre os temas trazidos nos debates, a segunda parte do texto introduzirá algumas passagens das obras de Marx e Engels.

Contribuições teórico-metodológicas de Marx e Engels

Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) foram revolucionários, comunistas e criadores do chamado “socialismo científico”. A partir de suas obras, somadas a outros que assumiram suas perspectivas, foi elaborado o “marxismo”, a teoria social que analisa a sociedade burguesa a partir do materialismo histórico-dialético e da crítica da economia política. Essa teoria também é conhecida como “filosofia da práxis”, termo preferido por

alguns³²⁰. Segundo McLellan (1979), a concepção materialista da História em Marx foi o fio condutor para todos os seus estudos posteriores (p. 69).

Para a discussão que nos interessa é importante lembrar que a “questão religiosa” para Marx e Engels acompanhou as discussões do seu ambiente familiar. Marx era de família judia convertida ao protestantismo e teve muita influência do seu pai, que teria uma concepção deísta. Engels, por sua vez, era de família protestante conservadora. Também estava presente no ambiente universitário; especialmente, dentro do contexto da situação político-religiosa da Prússia, nos anos 1830, a partir da importância da filosofia hegeliana e sua crítica. A Prússia era um estado cristão protestante, o que significava que a Igreja e os pastores eram funcionários públicos, situação semelhante a do Brasil no mesmo período, sob o padroado régio. Além disso, havia conflitos e disputas com a Igreja católica como Estado e com a França naqueles anos.

Os pressupostos que partimos ao buscar uma caracterização para a História Social das Religiões é reivindicar uma articulação entre os seguintes elementos: (1) *a crítica da religião como princípio de toda a crítica* – elaborada na experiência histórica dos formuladores do marxismo, mas desdobrada por outros marxistas ao longo do tempo, que em diferentes contextos analisaram o papel e a importância das religiões na sociedade moderna burguesa e seus vínculos com as bases da vida material e da luta de classes; o foco por muito tempo se deu nas religiões cristãs; (2) *A aplicação do materialismo histórico-dialético como método privilegiado para a produção do conhecimento historiográfico*, principalmente, para a análise das religiões populares; (3) *Acompanhamento de uma “massa crítica” da produção historiográfica*, que desde os anos 1960, ao menos, tem procurado aplicar o método, acompanhando os desenvolvimentos e disputas internas da historiografia de modo geral; a *história social inglesa* teve uma profunda influência nesse aspecto e abriu possibilidades de aprofundamento que continuam avançando para a história social das religiões.

Seguindo, é preciso compreender que muito do debate em torno da “religião” no período de desenvolvimento do pensamento e produção marxiana e engelsiana compreende-se na disputa filosófica em torno do legado hegeliano e o impacto “revolucionário” de sua filosofia, entre os chamados “hegelianos de direita” (os velhos) e os “hegelianos de esquerda” (os jovens). Marx e Engels participaram na juventude do grupo dos jovens hegelianos e sofreram a forte influência de Feuerbach nessa disputa, a partir da obra *A essência do Cristianismo* (1841). O

³²⁰ Indicamos como apoio bibliográfico as obras de M. Heinrich e José Paulo Netto sobre Marx e a de Gustav Mayer sobre Engels, publicadas pela Boitempo editorial.

resgate sistemático da filosofia hegeliana (ou mesmo da história da filosofia de modo geral) não será apresentado aqui, mas algumas obras e reflexões de Marx e Engels ajudam a entender a disputa entre o idealismo e o materialismo, no período e o “ajustes de contas” feito por eles com o sistema filosófico hegeliano.³²¹ São elas: *A crítica da filosofia do direito de Hegel*, de Marx, (1843); *A ideologia alemã* (1846-1847), escrita por Marx e Engels e publicada somente em 1932. De Engels são muito esclarecedoras as obras *Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã* (1886) e o famoso *Anti-Dühring: a revolução da ciência segundo o senhor Eugen Dühring* (1877). É fácil encontrar essas obras na *internet* e há muitas análises e comentários de estudiosos sérios sobre elas.

De imediato nos interessa, então, o debate em torno da religião na disputa entre os herdeiros de Hegel e o impacto que teve a obra de L. Feuerbach sobre os jovens Marx e Engels. Vejamos as observações de *Engels em L. F. e fim da filosofia clássica alemã*.

“O conjunto da doutrina de Hegel deixava, como bem frisámos, lugar suficiente para nele instalar as mais diversas concepções práticas de partido, e para os teóricos da Alemanha de então essencialmente duas coisas revestiam um caráter prático: a religião e a política. Quem valorizava o sistema de Hegel podia ser consideravelmente conservador nesses dois domínios; quem pelo contrário, considerava o método dialético como o essencial, podia tanto em religião como em política, pertencer à mais extrema posição”. (...) Mas como a política era, nessa época, um domínio muito espinhoso, a luta principal foi conduzida contra a religião. Aliás, não era ela, indiretamente também, sobretudo depois de 1840, uma luta política?” (p. 242-243)

(...) O que mais nos interessa é isto: a maioria dos jovens hegelianos mais resolutos foi conduzida, pelas necessidades práticas da sua luta contra a religião positiva, ao materialismo anglo-francês. E então entraram em conflito com o sistema da sua escola. Enquanto o materialismo considera a natureza como única realidade, esta, no sistema de Hegel, não é senão a “alienação” da Ideia absoluta, por assim dizer uma degradação da ideia; de qualquer forma, o pensamento e o seu produto, a Ideia, é aqui o elemento primordial; a natureza é o elemento derivado que só existe, em suma, graças à condescendência da Ideia. E estabeleceu-se o debate dessa contradição. Foi então que apareceu a “Essência do Cristianismo” de Feuerbach. De repente, reduziu a pó a contradição, colocando, sem delongas, o materialismo no trono. A natureza existe independentemente de toda a filosofia; é a base sobre a qual nós, homens, nós, próprios produtos da natureza, temos crescido; para lá da natureza e dos homens não há nada, e os seres superiores criados pela nossa imaginação religiosa não são mais que o reflexo fantástico do nosso próprio ser. O encantamento estava quebrado; o sistema estava destruído e posto de parte; a contradição resolvida, porque só existia em imaginação. Só quem

³²¹ Na bibliografia há obras que auxiliam nessa discussão.

experimentou a ação libertadora desse livro pode fazer ideia. O entusiasmo foi geral: momentaneamente todos fomos “feuerbachianos”. (p. 244-245)

Outro trecho importante para distinguir o distanciamento que, posteriormente, Marx e Engels fizeram de Feuerbach é o seguinte:

(...) “Feuerbach tem razão em dizer que só o materialismo das ciências da natureza constitui a “base do edifício do saber humano, mas não o próprio edifício”. Porque nós **não vivemos só na natureza, mas igualmente em sociedade humana**, e esta última tem, também a história do seu desenvolvimento e a sua ciência, tal como a natureza. Era, pois, preciso pôr a ciência da sociedade, isto é, a **totalidade** das ciências chamadas históricas e filosóficas, de acordo com a base materialista, e reconstruí-las com apoio nela”. (p. 256)

Nesse sentido, entendemos que Marx e Engels vão reivindicar o método dialético de Hegel, somado às críticas antropológicas de Feuerbach e avançar em direção da crítica social, na articulação da totalidade das relações sociais, mas numa perspectiva materialista “moderna”, como dizia Engels. A base material da vida humana, a produção e reprodução das condições de existência não se baseava em uma “essência” genérica, mas na concretude das relações de classe, especialmente observando o modo de produção capitalista.

O método é, portanto, a chave de compreensão e a ferramenta mais importante para uma aplicação crítica e uma produção historiográfica marxista. O materialismo é *histórico* porque parte do concreto da experiência humana que se transforma no tempo e no espaço. É *dialético* como esse movimento de transformação se dá em um processo de contradição [continuidade/mudança] que, ao mesmo tempo anula [partes] e engendra o novo [que carrega partes do velho].

Ainda sobre o método observamos alguns comentários do professor José Paulo Netto, no livrinho “Introdução aos estudos do método em Marx”, publicado pela Expressão Popular (2011). O Materialismo histórico-dialético foi aplicado ao objeto de análise de Marx, que é a sociedade burguesa que se engendra com a dominação do modo capitalista de produção. Para Marx interessa saber como se movimenta essa sociedade, como um objeto histórico efetivo; ele busca apreender seus movimentos, suas regularidades universais, descobrir suas “leis”. Em Marx o conhecimento teórico é uma reprodução ideal, no mundo das ideias, no cérebro, isto é, a “reprodução ideal do movimento real do objeto desse conhecimento”. Para isso, deve partir

da "aparência" imediata do objeto para chegar à sua "essência" (estrutura íntima e dinâmica). A relação entre sujeito/objeto se dá na reprodução ideal, tarefa do sujeito (pesquisador/a), que é reproduzir idealmente o movimento efetivo real do seu objeto. Não é o "reflexo" da sociedade, pois a teoria extrai da realidade o movimento efetivo dela.

Muita discussão é feita em torno da chamada “teoria do reflexo” *versus* a “teoria da totalidade” entre os marxistas, seus críticos ou simpatizantes. Uma leitura cuidadosa das obras e, principalmente, o avanço no acesso de traduções para o português do legado da produção de Marx e Engels vão esclarecendo essas divergências. É preciso lembrar que o marxismo também é um campo de disputas internas, e os vínculos históricos com os movimentos políticos, com as Internacionais socialistas e comunistas, o período da URSS e de Stálin, produziu muitas divergências e variações. Essa é uma discussão importante, mas não cabe aqui. Vale insistir, no entanto, que é a **RELAÇÃO** à chave-mestra de compreensão – ou seja, é na **DIALÉTICA** entre o **MOVIMENTO** do real e sua elaboração teórica que temos a **EXPLICAÇÃO** para os processos **HISTÓRICOS**, que são contingentes, dependentes dos seus contextos.

A concepção materialista de História, desenvolvida por Marx e Engels nos dá exatamente esse sentido da “concretude”. Quando se fala em “concreto” da História, falamos do que ocorre aqui. Somos sujeitos da História, fazemos a história, mas por vezes, não sabemos. Dissociamos a nossa experiência concreta dos significados e *sentidos* (representações) que ela tem no mundo – estamos *alienados* do que produzimos, do nosso trabalho. Mas, como afirma Barbosa: “não há pensamento fora da cabeça do pensador”. É na obra *A ideologia alemã* que a concepção materialista da história aparece com uma certa sistematização, na articulação do que nomeamos de *práxis*. Este livro não é uma pesquisa histórica dos autores, há outras obras que cumprem essa tarefa, a exemplo do *O 18 de Brumário de Luis Bonaparte do Marx*, ou *As Guerras camponesas na Alemanha* de Engels.

Vejamos:

“Em relação aos alemães, que se consideram isentos de pressupostos [*Voraussetzungslosen*] devemos começar por constatar o primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens [e mulheres] têm de estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação das necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje,

assim como a milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens [e mulheres] vivos”. (...) ³²²

Outra passagem muito referenciada é seguinte nota:

Nota d. “Conhecemos uma única ciência, a ciência da história. A história pode ser examinada de dois lados, dividida em história da natureza e história dos homens. Os dois lados não podem, no entanto, ser separados; enquanto existirem homens, *história da natureza e história dos homens se condicionarão reciprocamente*. A história da natureza, a assim chamada ciência natural, não nos diz respeito aqui; mas, à história dos homens, será preciso examiná-la, pois quase toda a ideologia se reduz ou a uma concepção distorcida dessa história ou a uma abstração total dela. A ideologia, ela mesma, é apenas um dos lados dessa história”, (p. 86-87).

“O primeiro pressuposto de toda história humana, é naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos”. Nota a: “o primeiro ato histórico desses indivíduos, pelo qual eles se diferenciam dos animais, é não o fato de pensar, mas sim o de começar a produzir seus meios de vida” (S.M.)

Eduardo Chagas, no artigo *A crítica da religião como crítica da realidade social no pensamento de Karl Marx* (2017, p. 137) ajuda a esclarecer esses pressupostos marxianos ao afirmar que: “não se explica a práxis a partir das ideias, mas se explicam as formações ideológicas a partir da práxis material”. Há, portanto, um “entrelaçamento entre a produção e a reprodução material da vida e a produção de ideias e representações”.

Como dito, o marxismo é um campo em disputa, e isso se deu desde o tempo de vida ainda dos seus formuladores. Engels teve muitas vezes de responder à polêmicas e críticas em torno do marxismo e sua concepção de História, como a seguinte carta em torno do chamado “determinismo econômico”.

“Mas a nossa [de Marx e dele] concepção da história é, sobretudo, um guia para o estudo [...] É necessário voltar a estudar toda a história, devem examinar-se em todos os detalhes as condições de existência das diversas formações sociais antes de procurar deduzir delas as ideias políticas, jurídicas, estéticas, filosóficas, religiosas etc. que lhes correspondem.” (Marx; Engels, 2010, p. 107). Carta de Engels a Joseph Bloch 21-22 de setembro de 1890.

O historiador H. Koselleck em obra conhecida sobre “O Conceito de História” faz uma análise do materialismo histórico-dialético muito interessante. Segundo ele:

³²² Marx e Engels. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007, p. 33.

A crítica de Marx - que se voltava contra “toda a concepção de História até aqui” - é mais profunda. Ela critica não apenas o conceito de História, mas também toda História de conceitos. Independentemente do fato de que essa crítica pode ser aplicada metodologicamente a seus próprios conceitos - e isso tanto mais que ele imputava, de forma massiva, objetivos utópicos a seus conceitos —, Marx leva uma vantagem decisiva. Sua crítica ideológica pressupõe teoricamente um conceito processual de História, que requer invariavelmente um preenchimento empírico, no qual forças produtivas, condições sociais e consciência precisam ser colocadas numa relação recíproca variável. Com isso, Marx tentou juntar seu pensamento aqueles dois polos que na linguagem comum sempre foram utilizados de forma unilateral e, assim, prejudicados: a factibilidade da História, por um lado, e o superpoder que exerce sobre os homens, por outro lado. Marx juntou as duas coisas: “Os homens fazem a sua própria História, mas eles não a fazem livremente, não sob condições escolhidas, mas sim sob condições encontradas, dadas e transmitidas”.³²³

Finalmente, do que foi debatido pode-se inferir os elementos de apoio para o uso do materialismo histórico-dialético no estudo e na produção de uma historiografia a respeito das religiões. A crítica da religião ou das religiões diz respeito a uma crítica da realidade social e o papel da religião nessa realidade concreta. Historicamente, observa-se que as diferentes religiões por vezes cumprem papéis ambivalentes, de subversão e/ou de legitimação de dada ordem social (econômica, portanto, e política). Fazer uma história das religiões a partir de pressupostos marxistas significa partir dos pressupostos que as religiões são fenômenos sócio-históricos. Aqui nos baseamos em uma ampla discussão, mas indicamos especialmente o trabalho do prof. Romero Venâncio, em sua tese de doutorado, “A crítica da religião em Marx: 1840-1846”. Ele define em suas notas metodológicas que:

1º) *Nenhuma religião opera no vácuo*; é uma realidade situada num contexto humano específico: espaço geográfico, momento histórico e meio ambiente social concreto e determinado. É uma invenção dos seres humanos em determinado momento histórico (p. 109-110). A experiência concreta de produção e reprodução da vida se dá concomitantemente com a criação, vivência e divulgação da religião. As religiões estão limitadas no seu contexto social, “suas alternativas de atuação (pensar, dizer e práticas sua mensagem religiosa) estão limitadas por tal contexto, independentemente da consciência e das intenções dos agentes religiosos” (p. 111).

³²³ KOSELLECK, R. **História como conceito mestre moderno**. O conceito de História, p. 215-216.

2º) *Nenhuma religião trabalha sobre uma "matéria social informe"*. As religiões operam em cada caso concreto numa sociedade já estruturada, construída historicamente pela ação humana. É no seio da mesma forma de produção determinada (alguns marxistas dizem de estruturas sociais) que qualquer religião tem de trabalhar. A estrutura material limita e orienta as possibilidades de atuação de uma religião em seu interior. Em tese: “toda religião, em cada caso concreto, existe e funciona num “modo de produção societal concreto e determinado” (p. 112). Não existe e nem age abstrata e genericamente (Feuerbach), mas numa sociedade concreta e particular, localizada no tempo e no espaço, com uma população e recursos limitados e estruturados de maneira peculiar.

Segundo Silva, a posição de Marx de 1840-1846 não mudou em textos posteriores. Até *O Capital*, para Marx, “qualquer religião que possa existir no mundo se constitui num “sistema específico de organização” de um dado grupo humano em relação com os recursos materiais em vista das necessidades do próprio grupo” (p. 112). Ou seja, a atividade de produção e reprodução da vida é permanente – uma condição *sine qua non* de qualquer outra atividade humana (individual ou coletiva) – inclusive as crenças e práticas religiosas.

Considerações finais

Tais notas metodológicas são um ponto de partida importante para as possibilidades de pesquisa que temos e para problematizações em temporalidades e contextos específicos, das diversas experiências religiosas existentes. Marxistas no século XX procuraram avançar e enxergar nas religiões não somente uma “máscara” ou “reflexo” das lutas de classe, mas construções humanas que, na sua ambivalência histórica expressariam “anseios” (para uns *utopias*, para outros antecipações da sociedade comunista futura) de uma vida humana de solidariedade, partilha e equidade.

Referências

AMARAL, Deivison Gonçalves; BILHÃO, Isabel Aparecida. Igreja Católica e Mundos do Trabalho no Brasil: breve análise historiográfica. In: SPERANZA, Clarice (Org.). **História do Trabalho**: entre debates, caminhos e encruzilhadas. Jundiaí [SP]: Paco, 2020. Disponível em:

<https://lehmt.org/2020/05/23/livro-historia-do-trabalhoentre-debates-caminhos-e-encruzilhadas-download-gratuito/>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BARBOSA, Wilson do Nascimento; SANTOS, Joel Rufino dos. **Atrás do Muro da Noite: dinâmica das culturas afro-brasileiras**. Brasília/DF: MINC – Fundação Cultural Palmares, 1994.

BOTTMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CARDOSO, Ciro Flamarion. História e conhecimento: uma abordagem epistemológica. *In*: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

CASTRO, Hebe. História Social. *In*: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Domínios da História: Ensaios de Teoria e Metodologia**. São Paulo: CAMPUS, 1997.

CHAGAS, Eduardo Ferreira. A crítica da religião como crítica da realidade social no pensamento de Karl Marx. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 40, n. 4, p. 133-154, Out./Dez., 2017.

ENGELS, Friedrich. As guerras camponesas na Alemanha. *In*: ENGELS, Friedrich. **A revolução antes da revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2008, v. 1.

ENGELS, Friedrich. Contribuição para a História do Cristianismo Primitivo. *In*: ENGELS, Friedrich; LUXEMBURGO, Rosa. **Cristianismo Primitivo**. São João del-Rei: Estudos Vermelhos. 2011.

FERNANDES, Florestan. **Marx, Engels, Lenin: a história em processo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

HEINRICH, Michael. **Karl Marx e o nascimento da sociedade moderna**. Volume 1: 1818-1841. São Paulo: Boitempo, 2018.

HOBBSAWM, Eric. **História do Marxismo**. Vol. 1. O marxismo no tempo de Marx. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LÖWY, Michael. Marx e Engels como sociólogos da religião. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**. 1998, n. 43, p. 157-170. ISSN 0102-6445. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n43/a09n43.pdf>>. Acesso em: 27 de março de 2020.

LÖWY, Michael. Marxismo e Religião: ópio do povo? In BORON, Atilio et.al. **A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas**. Edição digital, s/d.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Sobre Religião**. Lisboa: Edições 70, 1972.

NETTO, José Paulo. **Introdução aos estudos do método em Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SANTOS, Irinéia Maria Franco dos. **A Caverna do Diabo e outras histórias: ensaios de História Social das Religiões (Alagoas, Séculos XIX e XX)**. Maceió: Edufal, 2016.

SILVA, Romero Júnior Venâncio. **A crítica da religião em Marx: 1840-1846**. Tese de Doutorado em Filosofia, UFPE/UFPB/UFRN, 2010.

SOUSA, Jessie Jane Vieira de. **Círculos Operários: a Igreja Católica e o mundo do trabalho no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ST 17 - PENSAR A PROVÍNCIA DAS ALAGOAS NO IMPÉRIO DO BRASIL: política, economia e sociedade no Brasil oitocentista

Coord.: Felipe da Silva Barbosa (SEDUC-AL)

Este simpósio temático propõe-se a acolher trabalhos e reflexões relacionadas às interfaces entre poder, sociedade e economia no Brasil oitocentista. Interessa-nos discutir, a partir da Província das Alagoas, múltiplas experiências coletivas e individuais que, por meio de diversas problemáticas, objetos e abordagens, possam apontar para diferentes temporalidades, permanências e rupturas. Buscam-se análises que em seus jogos de escalas consigam ampliar o lugar da história local ou regional no debate historiográfico contemporâneo, ao articular a esfera micro à dimensão macro da história nacional durante o século XIX. Desse modo, procura-se elaborar um debate que evidencie as diversas formas de expressão dos conflitos sociais, das negociações e/ou relações de poder entre diferentes sujeitos histórico em diferentes espaços e instituições da Província das Alagoas.

(NÃO HOVE ENVIO DE TEXTOS)

ST 18 - NARRATIVAS DISSIDENTES: gênero, sexualidade interdisciplinaridade e interseccionalidade

Coord.: Elias Ferreira Veras (UFAL); Ana Cláudia Aymoré Martins (UFAL)

Não sem resistências de setores e grupos ultraconservadores dentro e fora da academia, e à contrapelo da ascensão de discursos de extrema-direita no Brasil, país já tão marcado por exclusões, preconceitos e violências, o gênero tem sido, cada vez mais, incorporado como teoria/categoria fundamental de análise histórica. Este Simpósio Temático pretende levar à discussão pesquisas que articulem a perspectiva de gênero com abordagens interdisciplinares e interseccionais. Nesse sentido, serão bem-vindas contribuições oriundas de diferentes contextos histórico-temporais e campos do saber (história, antropologia, artes, psicologia, filosofia, literatura e outros), que abordem a construção das masculinidades e feminilidades, experiências LGBTQIA+, corpos abjetos, queer, em seus aspectos plurais, dinâmicos e multifacetados, promovendo uma visibilidade cada mais ampla das subjetividades e narrativas dissidentes da cisheteronormativa.

Mulheres marginalizadas e histórias silenciadas: as mães-solo³²⁴ na cidade de Palmeira dos Índios na contemporaneidade

Vitória Soares de Araújo³²⁵

Cristiano Cezar Gomes da Silva³²⁶

Resumo: Este estudo traz uma abordagem sobre as vivências de mães solo no município de Palmeira dos Índios. A relevância da pesquisa está na discussão acerca das dificuldades e lutas que permeiam a vida dessas mulheres. O objetivo foi analisar as experiências de algumas mães solo, trazendo à baila parte de suas vivências, enfatizando historicamente patriarcado e relações de gênero. Metodologicamente, foi utilizada a história oral, através de entrevistas, e a coleta de dados do IBGE. Como arcabouço teórico, traz autores como Burke (1992), Foucault (2006), Meihy e Holanda (2007), Pedro (2012), Perrot (2007), Saffioti (1996), Scott (1990) e Segato (2021).

Palavras-chave: Gênero. Patriarcado. Silenciamento.

Introdução

No Brasil, os estudos e as pesquisas sobre gênero e a história das mulheres ganharam notoriedade entre as décadas de 1980 e 1990. No entanto, mesmo com as pesquisas já realizadas, é nítido que ainda há muitas questões que precisam ser refletidas e discutidas acerca da trajetória e vivências de diversas mulheres, bem como, as narrativas que foram e vêm sendo construídas em torno destas no campo historiográfico.

Ao falar sobre as narrativas da história das mulheres, é necessário antes refletir que por muito tempo elas estiveram em segundo plano, logo, torna-se mais difícil abordar suas lutas e experiências. Nesse sentido, uma narrativa que precisa ser analisada na história é a respeito das

³²⁴ Nesta pesquisa, entende-se o conceito de mãe solo segundo a definição proposta pela Academia Brasileira de Letras, em que esta afirma que mãe solo é aquela que assume de forma exclusiva todas as responsabilidades pela criação do(s) filho(s), tanto financeiras quanto afetivas.

³²⁵ Graduanda no 8º período do curso de História, da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), *campus* III, Palmeira dos Índios. Membro do Núcleo de Estudos em História Cultural (NEHCult/UNEAL/CNPq).

³²⁶ Doutor em Letras pela UFPB. Mestre em História pela UFPE. Líder do Núcleo de Estudos em História Cultural (NEHCult/UNEAL/CNPq). Professor Titular da UNEAL e Professor Permanente no Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Cultura, da UNEAL.

mães solo, pois estas são apenas algumas das várias mulheres que durante os processos históricos estiveram em um contexto de marginalização na sociedade.

É de suma importância tratar acerca dessa temática das vivências das mães solo, porque são poucos os trabalhos voltados para esse assunto, aqueles que o abordam são de outros lugares e estão presentes no campo da Sociologia. Pesquisar sobre as experiências dessas mulheres pode proporcionar novas abordagens nas pesquisas historiográficas, visto que, a atenção é voltada para sujeitos que antes dificilmente eram inseridos nas pesquisas acadêmicas. Outra característica pertinente dar-se pelo local a ser pesquisado, a cidade de Palmeira dos Índios, pois pode propiciar uma valorosa contribuição à historiografia local.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar as experiências vivenciadas por mulheres que são mães solo na cidade de Palmeira dos Índios na contemporaneidade. Os objetivos específicos por sua vez, são: Discutir numa perspectiva de gênero as dificuldades e os desafios enfrentados pelas mães solo; Compreender de que forma as mães solo se sentem marginalizadas e como isso pode-se relacionar com as dimensões do patriarcado presentes na sociedade e investigar sobre como as vivências das mães solo podem ser expressões dos silenciamentos que permeiam as relações de poder.

A metodologia utilizada neste estudo é a história oral e pesquisas bibliográficas em livros, artigos científicos, dissertações e teses. As principais fontes que compõem esse trabalho são dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) coletados a partir de uma pesquisa realizada pela ENS (Escola Nacional de Seguros), pesquisas em sites com dados da Arpen/AL (Associação dos Registradores de Pessoas Naturais do Estado) e entrevistas orais com mulheres que são mães solo na cidade de Palmeira dos Índios.

Nesse sentido, Burke (1992) aborda a história cultural e os novos enfoques dados nesse campo de estudo. Perrot (2007) discute a respeito do lugar ocupado pelas mulheres na história, enfatizando a invisibilização e os silenciamentos. Já Pedro (2012) também discorre sobre a história das mulheres, mas se baseando em contextos mais recentes. Saffioti (1996) fala acerca do patriarcado e de como isso se manifesta na sociedade. Segato (2021) aborda o patriarcado, trazendo um conceito mais moderno, diferenciando os tipos existentes.

Enquanto isso, Scott (1990) discorre a respeito do conceito de gênero e traz reflexões de como este faz parte de construções sociais que se deram ao longo da história. Já Foucault (2006) discute sobre as relações de poder e como essas podem ser percebidas nas várias

interações sociais. E ainda, Meihy e Holanda (2007) falam acerca da metodologia da história oral que está sendo utilizada neste estudo.

Novas perspectivas e a história das mulheres: reflexões sobre patriarcado, gênero e relações de poder

Ao tratar sobre a temática das mães solo, se faz necessário abordar os conceitos norteadores desta pesquisa. O primeiro deles é a história cultural a partir de Burke (1992), este afirma que falar sobre essa perspectiva historiográfica implica também discutir acerca da chamada nova história, marcada pelos novos enfoques que foram dados a partir dos anos 1970. E, assim como aponta Burke, “A nova história é a história escrita como uma reação deliberada contra o ‘paradigma’ tradicional, aquele termo útil, embora impreciso, posto em circulação pelo historiador de ciência americano Thomas Kuhn” (Burke, 1992, p. 10).

O autor também fala que antes da nova história, havia o paradigma tradicional que relacionava a história apenas à política, somente depois é que todas as atividades humanas passaram a ser consideradas interessantes e não unicamente uma esfera ou contexto. Outro aspecto significativo é que a história tradicional contemplava apenas uma visão de cima, enquanto que a nova história trouxe a visão de baixo, ou seja, daqueles que por muito tempo estiveram longe dos “holofotes” da historiografia.

Em relação aos novos enfoques que foram dados no campo da história cultural, tem-se as vivências das mulheres. Nesse sentido, Perrot (2007) afirma que por muito tempo estas estiveram fora das narrativas historiográficas. Dessa forma, ela reflete acerca do lugar ocupado pelas mulheres na história, destacando que estas foram esquecidas e confinadas ao silêncio. Sendo assim, segundo Perrot:

A história é o que acontece, a sequência dos fatos, das mudanças, das revoluções, das acumulações que tecem o devir das sociedades. Mas é também o relato que se faz de tudo isso. [...] As mulheres ficaram muito tempo fora desse relato, como se, destinadas à obscuridade de uma inenarrável reprodução, estivessem fora do tempo, ou pelo menos, fora do acontecimento. Confinadas no silêncio de um mar abissal (Perrot, 2007, p. 16).

Em vista disso, vê-se que esse silenciamento acabou invisibilizando as vivências das

mulheres e colocando-as à parte nas narrativas, o que também culminou em um silenciamento das fontes, pois antes as mulheres não eram consideradas sujeitos importantes para a história. Ainda segundo Perrot, o nascimento em si de uma história das mulheres se deu a partir da necessidade de se realizar um outro relato que as incluísse.

Outra autora que discute sobre a história das mulheres, dando um enfoque para contextos mais recentes é Pedro (2012). Assim, a historiadora diz que: “[...] O XX é chamado de ‘o século das mulheres’ em razão das transformações aceleradas que propiciou à experiência feminina” (Pedro, 2012, p. 10). Nota-se que a conquista de direitos proporcionou uma ampliação significativa dos espaços ocupados por mulheres, o que lhes conferiu novas narrativas focadas no contexto e nas suas vivências entre os séculos XX e XXI.

Na questão de patriarcado, Saffioti (1996) analisa a presença das mulheres no espaço privado e também no público, pois para ela é necessário compreender a participação feminina nessas duas esferas, para então entender sobre como o patriarcado se manifesta na sociedade e como ele está inserido nesses dois espaços, dito isso, segundo Saffioti:

Caberia, então, novamente, a pergunta: por que se manter o nome patriarcado? [...] porque: não se trata de uma relação privada, mas civil; dá direitos sexuais aos homens sobre as mulheres, praticamente sem restrição. [...] configura um tipo hierárquico de relação, que invade todos os espaços da sociedade; tem uma base material; corporifica-se; representa uma estrutura de poder baseada tanto na ideologia quanto na violência (Saffioti, 1996, p. 60).

Desse modo, percebe-se que o espaço privado e o público estão intimamente relacionados, fazendo com que o patriarcado atinja os dois e afete de maneira contundente a vida das mulheres. O patriarcado também configura uma relação hierárquica, representando uma estrutura de poder que limita as mulheres e privilegia os homens, tornando as relações desiguais e sendo uma expressão evidente do poder que a figura masculina exerce diretamente ou indiretamente sobre a figura feminina.

Enquanto isso, Segato (2021) ao propor um conceito mais moderno de patriarcado, distingue dois tipos, sendo eles o de baixa intensidade e o de alta intensidade. O primeiro é anterior ao sistema colonial-moderno, já o segundo se faz presente nesse sistema. A autora ressalta que no “mundo-aldeia”, ou seja, entre os povos indígenas, o patriarcado de baixa intensidade já fazia parte do seu cotidiano, pois a própria divisão de papéis e tarefas atribuídos aos homens e às mulheres nas aldeias deixava claro uma hierarquia de gênero nesse espaço. Em

relação à forma como o patriarcado opera nas diferentes esferas, Segato afirma que,

Diante disso, entendemos que a esfera doméstica é um espaço ontológico e politicamente completo, com política e sociabilidade próprias. É hierarquicamente inferior à esfera pública, mas capaz de autodefesa e autotransformação. As relações de gênero nesse mundo constituem um patriarcado de baixa intensidade quando comparadas às relações patriarcais impostas pelo colonialismo e reforçadas pela colonial-modernidade (Segato, 2021, p. 111-112).

Dessa maneira, nota-se que a autora não só faz uma distinção entre o patriarcado de baixa e alta intensidade, como também, esclarece que no ambiente doméstico o que se sobressai é o patriarcado de baixa intensidade. Sendo assim, não há apenas um tipo de patriarcado e a forma como este se manifesta nos diferentes segmentos da sociedade depende diretamente do contexto em que as mulheres estão inseridas e da própria conjuntura social e histórica. Se tratando das mulheres estudadas nesta pesquisa, elas são atravessadas pelo patriarcado de alta intensidade, já que a temática é voltada para a contemporaneidade, portanto, dentro do sistema colonial-moderno.

Na questão de gênero, Scott (1990) afirma que para alguns estudiosos (as), o termo gênero é usado para designar as relações sociais entre os sexos e é também uma forma de indicar construções culturais. Todavia, essa visão revela um uso descritivo do termo e, para a autora, o uso descritivo do termo não tem poder analítico suficiente para questionar ou até mesmo modificar os paradigmas históricos existentes. Nesse sentido, Scott propõe outra perspectiva para o conceito de gênero:

Minha definição de gênero tem duas partes e diversos subconjuntos, que estão interrelacionados, mas devem ser analiticamente diferenciados. O núcleo da definição repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder (Scott, 1990, p. 86).

A partir do que é explanado pela autora, pode-se perceber que gênero funciona como um elemento que compõe as relações sociais, sendo estas baseadas nas diferenças encontradas entre os sexos, ou seja, nessa perspectiva, gênero funciona como uma construção social que se dá a partir das relações. Além disso, Scott relaciona gênero com a noção de poder, pois dentro das relações sociais existem as relações de poder e estas estão intimamente ligadas. Sendo

assim, o gênero pode contribuir na compreensão das interações humanas e das relações que são estabelecidas a partir destas.

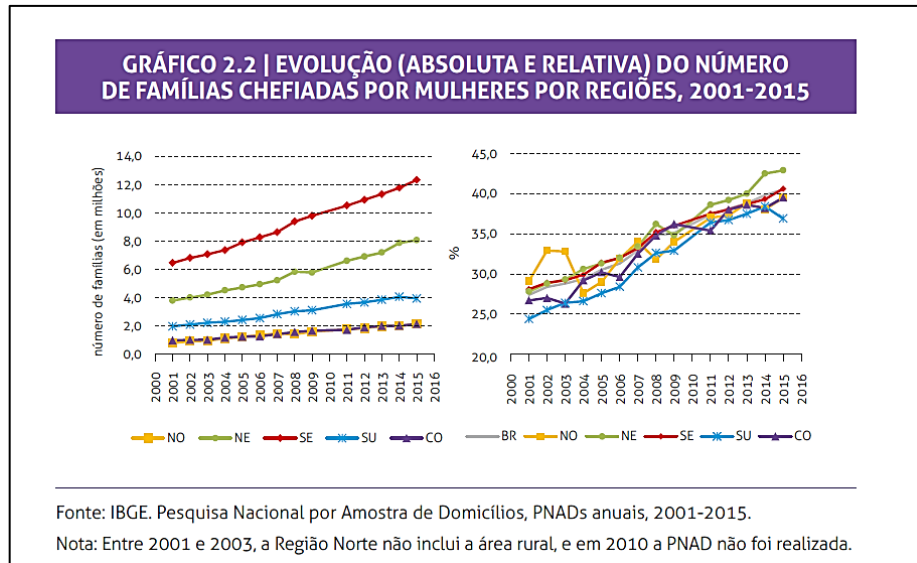
Já no que se refere às relações de poder, Foucault (2006) analisa e afirma que todas as relações sociais acabam passando por uma relação de poder também, ou seja, é necessário compreender a conexão que há entre as duas, pois, falar sobre relações de poder, implica em refletir sobre as formas como estas se manifestam nas interações sociais. No que diz respeito à isso, Foucault afirma que: “São, portanto, relações que se podem encontrar em diferentes níveis, sob diferentes formas; essas relações de poder são móveis, ou seja, podem se modificar, não são dadas de uma vez por todas. [...]” (Foucault, 2006, p. 276).

Desse modo, nota-se que as relações de poder podem ser percebidas em diferentes espaços e níveis e de maneiras distintas também, pois ao falar especificamente sobre poder muitas pessoas podem relacionar apenas a um espaço ou situação restrita, mas através da perspectiva de Foucault, pode-se perceber que as relações de poder se apresentam de diferentes formas e são móveis, ou seja, dependem do contexto em que se dão.

Para além de números: um reflexo da realidade de mães solo em diferentes contextos

Uma das fontes utilizadas neste estudo foram dados coletados a partir de uma pesquisa, intitulada como: “*Mulheres chefes de família no Brasil: avanços e desafios*”, realizada em 2018 pela ENS (Escola Nacional de Seguros) uma instituição voltada para o ensino e pesquisa na área de administração, seguros e previdência. A partir de dados dos anos 2001 a 2015 disponibilizados pelo IBGE, a ENS realizou um estudo acerca das famílias chefiadas por mulheres no Brasil, buscando assim, fazer diversos recortes para melhor explicar os contextos nacional e regionais. No gráfico a seguir, pode-se observar o quantitativo de famílias chefiadas apenas por mulheres segundo as regiões brasileiras.

FIGURA 1 – Gráfico da evolução de famílias chefiadas por mulheres (2001 - 2015)



Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, PNADs anuais, 2001-2015

Conforme os números exibidos no gráfico, fica nítido que não há grandes diferenças entre os percentuais de uma localidade para outra. Com isso, nota-se que a porcentagem de mulheres chefes de família não é tão heterogênea entre as regiões brasileiras, ainda que o contexto socioeconômico de cada uma seja distinto e tenha suas particularidades.

A média nacional do percentual de famílias chefiadas por mulheres no período que foi analisado apresentou uma variação de 27,4% para 40,5%. Enquanto as regiões Sul e Centro-Oeste ficaram um pouco abaixo dessa média, a região Sudeste ficou muito próxima da média nacional, e as regiões Norte e Nordeste apresentaram os maiores percentuais. Assim, algo notório é que o Nordeste foi a região com o maior número de mulheres chefes de família, o que denota de certo modo que, por vezes, a vulnerabilidade social pode acabar influenciando na formação de famílias compostas apenas pelas mães e os filhos.

Pode-se afirmar que os diferenciais não são tão expressivos no contexto regional, porque apesar do Nordeste ter apresentado o maior índice de mulheres chefes de família em 2015, as diferenças em si de uma região para outra são muito próximas. O gênero está contido nessas estatísticas do contexto regional, pois é certo que os arranjos familiares sofrem alterações a partir das próprias mudanças de papéis de gênero que acontecem na sociedade, porque se antes o homem era visto como único e principal provedor do lar, à medida em que surgiram outros tipos de família, a mulher passou a assumir novas funções, dentre elas, a de provedora do lar.

Além disso, foram utilizadas algumas pesquisas em sites, baseadas em dados da Arpen/AL (Associação dos Registradores de Pessoas Naturais do Estado), serviço público que reúne informações sobre os números dos registros de nascimentos, casamentos e óbitos da população do estado de Alagoas. Segundo uma pesquisa realizada pela Gazeta de Alagoas, baseada em dados disponibilizados por essa associação, nos meses de janeiro a setembro de 2022, dos 34.520 nascimentos registrados em Alagoas, 2.650 foram crianças registradas por mães solo, ou seja, isso equivale a 7,67% dos números totais de nascimentos desse período.

Já no ano de 2021, dos 48.407 nascimentos no estado, 3.520 foram registrados por mães solo, o que representa 7,27% em relação ao número total. Enquanto isso, em 2020, dos 47.566 nascimentos ocorridos em Alagoas, 3.003 foram registrados por mães solo, o que aponta o percentual de 6,31% em relação ao quantitativo total. Apesar de se tratar dos números de crianças que foram registradas, esses dados são importantes, pois refletem novamente que os arranjos familiares estão modificando-se cada vez mais e, nesse sentido, cresce o número de mães solo na sociedade.

Ainda que o percentual seja baixo, se comparado à média regional de mulheres chefes de família, esses números refletem o crescimento ainda que sutil, de mães solo no estado de Alagoas. Os percentuais apontam ainda, que as mulheres são maioria na chefia dos lares, o que revela um perfil das famílias monoparentais no Brasil, pois estas são essencialmente chefiadas por mulheres, concentram-se mais na região Nordeste e, em Alagoas, vêm sofrendo um aumento nos últimos anos, o que desvela o quanto o gênero é um elemento que de fato está presente nos números expostos anteriormente.

As vivências e os testemunhos orais: experiências de mães solo em Palmeira dos Índios

Além dos dados que foram coletados, houve a realização de entrevistas orais com mães solo da cidade de Palmeira dos Índios. Primeiramente, foram selecionadas mulheres de bairros populares, depois do aceite destas para participação na pesquisa através da concessão de entrevistas, foi desenvolvido um roteiro com tópicos que melhor direcionassem a fala das mães, portanto, foram entrevistas semiestruturadas, isto é, um modelo mais flexível.

Vale ressaltar que as entrevistas seguiram a metodologia da história oral proposta e discutida por Meihy e Holanda (2007). Segundo os autores, as entrevistas orais trazem as concepções de diferentes pessoas acerca de uma situação ou contexto vivenciado, o que acaba

configurando o registro oral como uma fonte, assim como afirmam os autores ao dizer que: “Fonte oral é mais que história oral. Fonte oral é o registro de qualquer recurso que guarda vestígios de manifestações da oralidade humana. [...] Entrevista, porém, é história oral em sentido estrito” (Meihy; Holanda, 2007, p. 13).

O grupo em si das entrevistadas desta pesquisa é composto por quatro mulheres, sendo duas pardas, uma preta e uma branca, estas têm entre 28 a 36 anos de idade e todas são mães solo sem cônjuge, divorciadas e com filhos menores de dezoito anos, e ainda, três residem no bairro Sonho Verde e uma no Centro. Dentre os pontos presentes no roteiro e que foram direcionados às entrevistadas pode-se citar: os desafios e dificuldades sentidas no início da maternidade solo e atualmente, os preconceitos sofridos diante da sociedade e entre outros. Ao falar sobre as dificuldades enfrentadas, a entrevistada nº 1 diz que:

No início foi bem... Foi mais difícil, né? Sempre no início é mais complicado e assim, ele meio que não aceitava muito a separação, sabe? E como ele era machista, ele não deixava eu trabalhar, então assim, era mais complicado porque eu me vi separada com dois filhos e sem ter um emprego ((comenta com a voz trêmula)) (Silva, 2022).

A partir disso, nota-se que a entrevistada relata que os maiores desafios foram sentidos no início quando ela se tornou mãe solo após a separação. Ela afirma também que a sua relação com o ex-marido era complicada a ponto dele proibi-la de trabalhar. É evidente que o patriarcado é algo que está presente nessa situação, pois segundo Saffioti (1996) o patriarcado configura uma relação hierárquica e expressa o poder que a figura masculina tem sobre as mulheres, e o fato da entrevistada antes ser proibida de trabalhar exemplifica bem essa condição e a opressão vivida em seu casamento.

Já a entrevistada nº 2, coloca que “Essa questão de não ter o pai presente é muito ruim pela questão do trabalho, do dia a dia, né? Você depende de outra pessoa pra lhe ajudar, no caso, o pai estando presente ele faria o papel [...]” (Santos, 2022). Assim, é possível notar que esta aponta a ausência do pai como uma das dificuldades enfrentadas. Algo que fica nítido é a sobrecarga que há na vida dessa mãe, pois são várias funções que esta tem que assumir sozinha, o que reforça o quanto o gênero está presente nesse contexto, já que segundo Scott (1990), este é um dos elementos que compõem as relações sociais e aqui é visível que a sobrecarga em si está relacionada diretamente ao fato da entrevistada ser mulher e mãe solo.

A entrevistada nº 3, ao comentar acerca dos desafios sentidos no início e atualmente, afirma: “Muitas dificuldades ((fala com um olhar mais tenso)) com ela novinha, com ela agora, porque assim, se eu ia no médico tinha que ser só, se eu ia na UPA com ela tinha que ser só, então é muita dificuldade, mas a gente vai suportando” (Teixeira, P., 2022). Desse modo, observa-se que novamente as dificuldades enfrentadas relaciona-se com a questão do gênero, uma vez que, assim como as outras, esta entrevistada também se viu diante de várias funções e, com elas, muitos problemas a serem superados.

Já a entrevistada nº 4, diz que além da dificuldade para conseguir um emprego no início quando se tornou mãe solo, também ressalta algo sobre o pai de sua filha, ao mencionar que “O pai dela foi morar em outra cidade, aí passou um tempo também sem mandar a pensão pra ela e eu me virando sozinha [...]” (Teixeira, O., 2022). Mais uma vez, o gênero está diretamente relacionado às dificuldades sentidas não só por essa mãe, como também pelas outras três, pois os relatos expressam o quanto o momento de transição ao se tornarem mães solo foi permeado de desafios e o quanto o fato de ser mulher intensificou as dificuldades.

Ao falarem sobre os preconceitos vividos no início da maternidade solo e atualmente, as entrevistadas apontam que recebem muitos olhares e questionamentos vindos de várias pessoas. Com isso, percebe-se o quanto as mães solo acabam sendo marginalizadas diante dos olhares alheios, assim como aponta uma delas:

Sim, a gente sempre é olhada meio que de lado, sabe? Principalmente assim, redes sociais, quando a gente tem essa conversa com outras pessoas, as pessoas sempre olham meio que de lado e outras pessoas que a gente conhece em local de trabalho, na rua mesmo... Às vezes, para em uma fila e aí começa a conversar e pergunta logo: “Você é casada?” e quando a gente diz que não, aí as pessoas já olham meio estranho [...] (Silva, 2022).

A partir desse relato, é possível observar que as situações em que a entrevistada passou por preconceitos, demonstra que a sociedade está habituada a sempre questionar tudo aquilo que estiver fora dos padrões, construídos socialmente e que têm no patriarcado uma estrutura para se amparar. É possível perceber ainda, que o gênero e as relações de poder também estão dentro desse contexto apresentado pela entrevistada, pois o fato de ser mulher implica em lidar com situações que acabam reforçando o quanto as relações são desiguais na conjuntura social. Enquanto isso, ao falar sobre o mesmo ponto, a entrevista nº 2 aponta que:

A minha mãe criou a gente sozinha e eu acho que a história se repete, ela criou a gente sozinha e eu crio os meus sozinha [...] mas a sociedade hoje em dia

quando diz assim: “ah, mãe solteira”, “você tem filhos?”, “é casada? não?” já olha meio torto, porque é como se você não desse certo com ninguém, você deveria ser a pessoa errada da história... (Santos, 2022).

Diante de sua fala, é evidente que esta mãe também sofre com os preconceitos da sociedade e consegue perceber que estes se estendem às mulheres de um modo geral. É possível constatar que esses olhares refletem o quanto o machismo ainda é reproduzido na sociedade e em como o patriarcado acaba colaborando para que situações como essas se perpetuem cada vez mais, pois essas ocasiões de “olhares” e perguntas reforçam ainda mais o quanto as relações de poder afetam a vida das mulheres.

Diferente das anteriores, as entrevistadas nº 3 e nº 4 não relataram nenhuma situação explícita de preconceitos vindos de outras pessoas. Ao falar sobre esse assunto, a entrevistada nº 3 alega que “Não, normal. Graças a Deus até hoje nenhum preconceito sobre isso. É, mas realmente quase assim ninguém sabe, né? Que ele foi embora, mas tranquilo, graças a Deus, nada demais...” (Teixeira, P., 2022). Desse modo, observa-se que quando ela menciona que nunca aconteceu “nada demais”, abre espaço para a possibilidade desses preconceitos não terem sido tão explícitos para ela, o que denota o quanto as relações de poder contribuem para a naturalização de algumas situações. Já a entrevistada nº 4, diz que:

Nessa questão assim, não sofri muitos preconceitos porque eu sei lidar com isso, né? Algumas pessoas que... é, sempre tem isso das pessoas dizer assim: “ah, por que não continuou com seu casamento?” “Ah, por que você se separou?” mas, a gente que tem filho, a gente não vive só pra gente e sim, pra eles também. Então, tem decisões que precisam ser tomadas, mesmo que venha dificultar nossas vidas (Teixeira, O., 2022).

Diante desse outro relato, algo que fica evidente é que essa entrevistada também não entra em detalhes acerca dos preconceitos sofridos, mas acaba falando sobre algumas perguntas que já ouviu quando as pessoas tomam conhecimento de que ela é uma mãe solo. Assim, percebe-se que em todos os relatos, desde aqueles que enfatizam mais até aqueles que comentam superficialmente, todas sofreram e sofrem preconceitos por parte da sociedade, ainda que alguns sejam de forma mais sutil.

Nesse sentido, os olhares que julgam e que vêm acompanhados de questionamentos ancoram-se no patriarcado para tomar força e naturalizar situações como essas que foram relatadas pelas mães. Ademais, também expressam o quanto esse julgamento recai, na maioria

das vezes, somente sobre a vida das mulheres e o quanto as relações sociais são permeadas explicitamente por relações de poder.

Conclusão

Diante do que vem sendo pesquisado, nota-se que a partir dos dados analisados pôde-se compreender o quanto os números vêm crescendo e o quanto esses mesmos números refletem as mudanças que ocorrem no contexto social, pois os índices representam as várias realidades nas quais as mães solo estão inseridas. No âmbito regional, foi possível perceber que o Nordeste é a região que apresentou o maior número de mulheres chefes de família, o que reflete que as regiões com maiores dificuldades e mazelas sociais também abarcam o maior crescimento dessa realidade de mães solo.

Enquanto isso, no âmbito estadual, apesar do quantitativo ser baixo se comparado ao contexto regional, notou-se um aumento sutil, porém relevante, em relação aos anos de 2020, 2021 e 2022. Isso demonstra o quanto os arranjos familiares estão se modificando e o quanto essa alteridade está diretamente relacionada também à questão do gênero, pois conforme as pesquisas aqui mencionadas, os números de mães solo vêm aumentando de maneira significativa nos últimos anos.

Além disso, as entrevistas constituíram uma fonte de extrema relevância para essa pesquisa, porque foi a partir delas que foi possível compreender mais acerca do contexto local. Em cada relato pôde-se perceber algumas semelhanças, principalmente no tocante as dificuldades sentidas, pois todas falaram dos desafios no momento específico em que se tornaram mãe solo, em relação à procura de emprego e sobre a conciliação com as outras atividades do seu cotidiano.

Portanto, pode-se afirmar que a temática sobre as mães solo configura também uma oportunidade de trazer para o centro das pesquisas acadêmicas aqueles sujeitos que se encontram marginalizados na história. Por vezes, a naturalização diante do silenciamento ou até mesmo do não conhecimento acerca da história dessas mulheres na cidade é só mais uma forma que a sociedade encontra de anular através do patriarcado e das relações de poder a possibilidade de fazer com que essas vivências sejam historicizadas e refletidas.

Referências

- ALMEIDA, Anna Cláudia. **Alagoas tem 7,67% de crianças registradas por mães solo em 2022.** Gazeta de Alagoas, Maceió, 05/11/2022. Disponível em: <https://d.gazetadealagoas.com.br/cidades/391703/alagoas-tem-767-de-criancas-registradas-por-maes-solo-em-2022>. Acesso em: 23 nov. 2022.
- BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas.** Tradução de Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992.
- CAVENAGHI, Suzana; ALVES, José Eustáquio Diniz. **Mulheres chefes de família no Brasil: avanços e desafios.** São Paulo: Escola Nacional de Seguros, 2018.
- FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política.** Rio de Janeiro: Forense, 2006.
- MEIHY, José Carlos; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar.** São Paulo: Contexto, 2007.
- PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres.** Tradução Angela M. S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007.
- PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (org.). **Nova História das mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2013.
- SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, Patriarcado, Violência.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1996.
- SANTOS, Dayane Gomes dos. **Entrevista** concedida a Vitória Soares de Araújo. Entrevista II. [11. 2022]. Palmeira dos Índios - AL, nov. 2022.
- SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Educação e Realidade, vol. 16, n. 2, 5-19, 1990.
- SEGATO, Rita. **Crítica da colonialidade em oito ensaios e uma antropologia por demanda.** Tradução Danielli Jatobá, Danú Gontijo. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.
- SILVA, Elizabeth Daniela de Souza. **Entrevista** concedida a Vitória Soares de Araújo. Entrevista I. [11. 2022]. Palmeira dos Índios - AL, nov. 2022.
- TEIXEIRA, Jordana Kelly Oliveira. **Entrevista** concedida a Vitória Soares de Araújo.

Entrevista IV. [11. 2022]. Palmeira dos Índios - AL, nov. 2022.

TEIXEIRA, Maria Valéria Porfírio. **Entrevista** concedida a Vitória Soares de Araújo.

Entrevista III. [11.2022]. Palmeira dos Índios - AL, nov. 2022.

História, Cinema e Gênero: A Mulher Maravilha, a perpetuação dos estereótipos sexistas ou o triunfo sobre eles?

Silmara Pereira da Silva³²⁷
Cristiano Cezar Gomes da Silva³²⁸

Resumo: Esta pesquisa traz uma análise comparativa entre o filme e o seriado Mulher Maravilha, lançados em 1975 e 2017, respectivamente. Tem por objetivo refletir sobre o modelo patriarcal presente em ambas as adaptações, além de compreender como os valores sexistas são representados, considerando as diferentes temporalidades das obras. O arcabouço teórico e metodológico está pautado na perspectiva da História Cultural, perpassando história, cinema, gênero e cultura. Para isso, foram estudados autores como Beauvoir (2014), Benedict (2013), Hall (2016), Kornis (2008), Mead (2019) e Pesavento (2012).

Palavras-chave: Cinema. Gênero. História.

Considerações iniciais

Atentando-se ao fato do patriarcado ser uma força atuante na sociedade brasileira contemporânea, e assim tendo sido ao longo da maior parte da história da humanidade em diversas sociedades, é comum que uma parcela significativa deste corpo social reproduza, inconscientemente, os moldes deste sistema, assimilando-o à sua cultura como algo geneticamente determinado. Dessa forma, é de uma naturalização pela maior parte da população brasileira que existam papéis distintos para pessoas de gêneros diferentes biologicamente definidos, sem levar em consideração as particularidades do indivíduo inserido nesta sociedade.

Esses comportamentos pré-definidos podem ser observados, inclusive, em personagens femininos presentes em filmes, séries, histórias em quadrinhos (HQs) e jogos de *videogame*. É o caso da Mulher Maravilha, figura atualmente vendida como um ícone de

³²⁷ Graduanda no 8º período do curso em Licenciatura em História pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) - *Campus* III. Membro do Núcleo de Estudo em História, Discurso e Cultura - NEHCult. Bolsista no Programa Institucional Residência Pedagógica - PRP.

³²⁸ Doutor em Letras pela UFPB. Mestre em História pela UFPE. Líder do Núcleo de Estudos em História Cultural (NEHCult/UNEAL/CNPq). Professor Titular da UNEAL e Professor Permanente no Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Cultura, da UNEAL.

empoderamento feminino, mas que traz consigo trejeitos e símbolos da dominação masculina. Gava (2021, p. 117) atribui ao mercado capitalista esta tática de comercialização, pois, foi ele que “transformou o ‘empoderamento’ em um nicho de vendas”. Por ser um personagem consumido em alta escala, a manutenção de tais aspectos contribuem para a constante sexualização da mulher em filmes e desenhos animados.

Ao longo do artigo, serão realizadas análises de duas obras, sendo elas: a série *Wonder Woman* (*Mulher Maravilha*), de 1975, escrita por William Marston, e o filme *Mulher Maravilha*, de 2017, que tem Patty Jenkins como roteirista e diretora. No caso da primeira obra, serão selecionados alguns episódios para melhor compreensão e estudo, já que se trata de uma série fílmica com 60 episódios, exibidos no Brasil em 1975 e 1979. Após a análise de ambas as obras, buscaremos apresentar, comparativamente, semelhanças e diferenças nos padrões sexistas presentes nelas e na personagem, considerando os 42 anos de diferença entre as produções.

Através desta pesquisa, buscar-se-á evidenciar a forma como este ícone contribui para a formação do imaginário de uma mulher independente, mas também é cerceada pelos padrões sexistas vigentes na sociedade em suas respectivas épocas, além de refletir sobre as razões que mantêm em evidência estereótipos misóginos mesmo com décadas entre o lançamento das obras. Busca-se, portanto, contribuir para que as engrenagens que fazem parte do mecanismo chamado patriarcado sejam cada vez mais evidenciadas e debatidas.

O cinema e a história

É recente o uso das produções audiovisuais como fonte na historiografia, assim, com o surgimento de novas perspectivas possíveis para a História, como a História Cultural, o filme, seja ficcional ou documentário, adquirirá “de fato o estatuto de fonte preciosa”, pois pode auxiliar na “compreensão de valores [...] de uma sociedade ou momento histórico” (KORNIS, 1992, p. 239). Nesta análise, as obras não serão utilizadas para verificar acontecimentos, mas sim com o intuito de tentar procurar, na produção fílmica, determinados reflexos da sociedade que o produziu, além de quais são as motivações por trás do roteiro e da direção da obra.

De acordo com Kornis (1992, p. 239), ao utilizar o cinema como instrumento, algumas perguntas devem ser realizadas, como “o que a imagem reflete? ela é a expressão da realidade ou é uma representação? qual o grau possível de manipulação da imagem?” É evidente que toda

obra é produzida com um propósito, assim, é necessário questionar qual seria, portanto, o intuito na criação e propagação de filmes e séries sobre uma heroína que constantemente supera a si mesma e os obstáculos que lhe são impostos, mas é igualmente limitada por aspectos provenientes da divisão e hierarquização de gêneros.

A imagem feminina na *Mulher Maravilha* representa uma mulher que ultrapassa os obstáculos e limitações que lhe são impostas durante a caminhada heróica, da mesma forma que traz consigo marcas da misoginia, pode-se perceber que, vez ou outra, tem suas ações e vestimentas orientadas pela ótica patriarcal. Todavia, é esperado que, em uma sociedade historicamente machista, esse padrão seja reproduzido nas mais diversas formas de expressão cultural, entre elas, o cinema. Sobre a importância do filme como instrumento de análise do funcionamento da sociedade, Kornis discorre

Nesse contexto de abertura da história para novos campos, o filme adquiriu de fato o estatuto de fonte preciosa para a compreensão dos comportamentos, das visões de mundo, dos valores, das identidades e das ideologias de uma sociedade ou de um momento histórico. Os vários tipos de registro fílmico - ficção, documentário, cinejornal e atualidades - vistos como meio de representação da história, refletem, contudo, de forma particular sobre esses temas. Isto significa que o filme pode tomar-se um documento para a pesquisa histórica, na medida em que articula ao contexto histórico e social que o produziu um conjunto de elementos intrínsecos à própria expressão cinematográfica. (KORNIS, 1992, p. 239).

É importante salientar que, não por acaso, os elementos de confecção de um longa ou curta metragem, como enquadramento e iluminação, fazem parte do que a autora define como “linguagem cinematográfica”. Essa linguagem é pensada e manipulada de maneira que possa atingir um público próprio, com interesses específicos e bem objetivos. Seja a fim de causar sentimentos de aversão ou identificação com o público, fazer refletir sobre uma temática presente no continuado ou, no caso desta obra, perpetuar e/ou repensar os papéis culturalmente empregados a cada gênero.

Tornar-se mulher

Como ponto de partida, é vital compreender a definição de gênero na perspectiva de Mead (1976) que, através do estudo de diferentes etnias, busca evidenciar a construção social responsável pelos comportamentos atribuídos aos indivíduos considerados homens ou

mulheres. Segundo a pesquisadora, a cultura é responsável por definir o comportamento do indivíduo e moldá-lo de acordo com os aspectos da sociedade na qual está inserido, portanto, as características atribuídas ao feminino e ao masculino variam de uma sociedade para outra, culturalmente construídas e, conseqüentemente, impostas.

Ao longo da História do Brasil, um vasto grupo de mulheres foi colocado em posição de submissão à parte dominante, composta por homens, ainda que fosse maioria se tratando de contingente. O poder foi mantido nas mãos daqueles que utilizavam de diferentes mecanismos para subjugar durante a maior parte da formação da sociedade contemporânea, que manteve os indivíduos pertencentes ao considerado, na maior parte das vezes como, “sexo frágil”, submissos e com direitos limitados. Fica evidente, portanto, ainda que a população feminina tenha, através de lutas e protestos, alcançado aos poucos parte dos direitos necessários, ainda não foi atingida a equidade almejada.

A partir do questionamento “o que é uma mulher?” feito por Beauvoir (1949) podemos discorrer a respeito deste indivíduo marginalizado. Analisando a forma como este é posto constantemente em um local de subordinação, a escritora utiliza o termo "segundo sexo" para se referir à população feminina que, de acordo com a autora, é colocada em segundo plano e seu papel social inviabilizado pela história e pela sociedade em que está inserida, sendo assim, constantemente silenciada no meio social. "Tornar-se mulher", portanto, refere-se ao fato da cultura lapidar um indivíduo até que esteja dentro dos padrões esperados, mas que não são, conforme já dito, biologicamente definidos.

As origens da dominação masculina sobre a população feminina estão enraizadas na divisão do trabalho, conforme Lerner (1986), quando a mulher foi posta como responsável pela criação da prole e o homem tornou-se responsável por prover o alimento. Milênios depois, essa estrutura perdura até a contemporaneidade na maioria das civilizações, em consequência de culturas que seguem objetificando a mulher e colocando-a como um sujeito à margem de sua própria História.

Nesse sentido, pode-se perceber que a cultura tem sua lógica própria. Benedict (2000) a define como a lente pela qual o ser humano enxerga o mundo. Portanto, esse conjunto de valores, crenças e tradições é responsável pela separação de indivíduos em categorias, como o gênero, surgindo, assim, os traços comportamentais considerados adequados para os sujeitos pertencentes a determinado grupo.

As narrativas ambíguas acerca da Mulher Maravilha - o filme

A personagem Mulher Maravilha é constante associada à ideia de empoderamento feminino, todavia, se faz necessário questionar por que tal personagem, que detém influência sobre sujeitos de diferentes idades e culturas, é utilizada também para reproduzir estereótipos misóginos. A criação da heroína foi realizada nos anos 1940, mesma década em que o mundo assiste ao desenrolar da Segunda Guerra Mundial. A criação desse ícone não foi sem propósito, de acordo com Gava (2021), o objetivo estava intimamente ligado à proteção da economia estadunidense:

a escolha de uma figura feminina como “salvadora da pátria” nesse momento histórico foi estratégico e político. Com a guerra, os homens saíram de suas casas e foram ao combate, enquanto as mulheres continuaram em seus lares. Para que a economia do país não se estagnasse, diversas campanhas foram feitas como incentivo para que as mulheres fossem às fábricas e movimentassem o capital do país. (GAVA, 2021, p. 15).

Ao longo dos anos, essa personagem esteve presente em inúmeras HQs, séries de animação, séries televisivas e filmes. Sendo vasta a produção acerca desta personagem, esta pesquisa tem como objeto o filme de 2017 que conta a origem das amazonas e tem como plano de fundo a Primeira Guerra Mundial; e a série de 1976, inicialmente também ambientada na década de 1940 e, posteriormente, no ano de 1977, quando a obra foi relançada sob o título de *As novas aventuras da Mulher Maravilha*. No caso desta última produção, se faz necessário a seleção de alguns episódios para análise vista a grande quantidade de material.

O filme lançado em 2017 é ambientado num cenário que tem como plano de fundo a Primeira Grande Guerra. A história inicia mostrando o local em que cresceu a personagem principal: a Ilha de Themyscira onde vivem as amazonas, povo de Diana, nome da personagem principal do filme, local isolado das demais civilizações. Nas primeiras cenas, é possível acompanhar a pequena e curiosa princesa pelo treinamento das guerreiras.

Um corpo que atende aos padrões de magreza e curvas acentuadas é, aparentemente, um pré-requisito para ser uma das amazonas. As mulheres da ilha, em seus corpos esculturais, acabam por reforçar os padrões estéticos ocidentais que veem na estatura esguia um sinônimo de perfeição. Em corpos preparados para a batalha, é de se esperar um físico próprio para luta, mas nem mesmo naquelas que não ocupam cargos militares, isso se faz presente. Mais uma vez, a indústria da beleza influencia meninas e mulheres a buscarem o biótipo considerado ideal e

desconsidera as individualidades de cada indivíduo, como se nota nas imagens a seguir. Na cena, é possível observar uma paisagem onde as Amazonas estão caracterizadas com suas armaduras durante um treinamento. Por meio deste recorte, percebe-se a valorização feita ao corpo considerado formidável, os ângulos nos quais as figurantes são postas contribuem também para a sexualização desses corpos.

Fotograma 01 – Amazonas em combate



Fonte: **MULHER MARAVILHA**. Direção: Patty Jenkins. Produção: Zack Snyder. Roteiro, Allan Heinberg.

Ao falar das vestimentas das guerreiras, esse problema fica ainda mais evidente. Em ambas as cenas, certo destaque é dado às habilidades físicas das guerreiras, mas isso não é suficiente para encobrir toda atenção desnecessária que é direcionada às suas roupas diminutas. O mesmo ocorre com a protagonista do longa, quando aos 35 minutos e 23 segundos temos o primeiro vislumbre da clássica vestimenta da personagem, mas somente depois da primeira hora do filme veremos por completo a armadura, na seguinte cena:

Fotograma 02 - Desfile sobre o campo de batalha



Fonte: **MULHER MARAVILHA**. Direção: Patty Jenkins. Produção: Zack Snyder. Roteiro, Allan Heinberg.

As cores da armadura fazem referência à bandeira dos Estados Unidos, mas o foco está na composição da armadura ou, neste caso, na ausência de algumas partes. Composta por um corpete que acentua tanto as curvas da cintura quanto os seios da protagonista e uma saia de couro azul, os *designers* parecem ignorar a necessidade de proteger partes como jugular e ombros, além disso as coxas da personagem estão desnudas por completo e somente a partir dos joelhos suas pernas são cobertas por botas.

O material das roupas pode variar entre couro e metal, o que se supõe tornar a peça resistente a batalhas, todavia, surge o questionamento: se tratando de uma deusa que possui um corpo resistente, por que, então, deixar partes vitais desprotegidas? A resposta é bem simples: A sexualização de personagens femininas é muito comum no meio dos heróis, em que esses sujeitos são constantemente postos com roupas minúsculas, seios exagerados e vestes que destacam suas curvas.

Outro item que compõe as vestimentas da heroína são os Braceletes da Submissão que, não surpreendentemente, representam a subjugação das amazonas perante um homem: Hércules. Nesta versão da história, o semideus escraviza as amazonas após ser derrotado por elas e as guerreiras só se tornam libertas quando Afrodite decide intervir. A deusa, porém, as sentencia a usarem os braceletes como um constante lembrete de que deveriam manter-se distantes dos homens. Portanto, os braceletes utilizados pela Mulher Maravilha para proteger-se em batalhas são, na verdade, uma forma tangível de um instrumento de submissão feminina. Sobre esta propensão em preservar a imagem da mulher desnuda, Wolf (2020) diz que

Viver numa cultura na qual as mulheres estão rotineiramente nuas enquanto os homens não o estão equivale a aprender a desigualdade aos pouquinhos, o dia inteiro. Portanto, mesmo que concordemos que as imagens sexuais são de fato uma linguagem, ela é nitidamente uma linguagem já submetida a uma forte manipulação para proteger a confiança sexual – e social – masculina enquanto prejudica a feminina (WOLF, 2020, p. 205).

Nas cenas finais do filme, que se passam no ano de 2017, o que se nota é uma Diana adaptada à nova civilização a qual foi inserida oito décadas antes. No momento em questão, a protagonista mantém suas crenças acerca do poder transformador do amor e sua missão sagrada de trazer paz aos corações dos homens. Essa fala não deve passar despercebida, na verdade, deve ser encarada como uma tentativa de reforçar os estereótipos sobre a suposta natureza maternal e amorosa inerente às mulheres.

Wonder Woman - a série

Na década de 1970, momento em que a série é produzida, dois eventos importantes estão como pano de fundo: 1) a Guerra Fria, que influencia a maneira como Estados Unidos são representados na série e 2) a segunda onda do movimento Feminista, quando as mulheres reivindicavam que os direitos que obtinham somente na teoria fossem postos em prática. Novos tópicos são inseridos ao debate feminista, como a distinção entre sexo e gênero, direitos contraceptivos, família e divórcio.

A primeira temporada da série se preocupa em retratar o cenário mundial durante a Segunda Grande Guerra. Uma das primeiras cenas da protagonista retrata justamente o encontro desta com seu par romântico, Steve Trevor, coronel do exército estadunidense. No take em questão, Diana corre pela praia, onde Trevor havia caído após um conflito entre aviões. É importante trazer luz à forma como as amazonas se vestem nesta adaptação. Com exceção de poucas amazonas, que utilizam longos vestidos por não ocuparem cargos bélicos, a maioria utiliza vestidos curtos, de tecido tão fluido que sugerem a transparência, conforme as imagens a seguir:

Fotograma 03 – Diana corre ao encontro de Steve



Fonte: **WONDER Woman** [Seriado]. Roteiro e produção: Douglas S. Cramer, Wilford Lloyd Baumes.

Fotograma 03 – Uniforme da Mulher Maravilha



Fonte: **WONDER Woman** [Seriado]. Roteiro e produção: Douglas S. Cramer, Wilford Lloyd Baumes.

As vestimentas da Mulher Maravilha constituem-se num corset em vermelho que lhe acentua as curvas, a parte de baixo ora é uma saia, ora um short, ambos na cor azul e estampa estrelas. Como acessórios, Diana utiliza o cinto que é responsável por lhe conceder força fora da Ilha de Themyscira, os característicos braceletes da verdade e uma tiara. A atriz selecionada atende às expectativas dos corpos padronizados: magra, porém com curvas e seios avantajados, alta e branca. As cores, azul, vermelho e branco, remetem à bandeira dos Estados Unidos da América, todavia, segundo Hipólita, simboliza a lealdade da Mulher Maravilha aos ideais de liberdade e democracia.

A ilha de Themyscira recebe ainda o nome de “Ilha Paraíso” pois, segundo a rainha das amazonas, a justificativa para isto se daria à ausência dos homens no território e, conseqüentemente, suas características (ganância, hostilidade e barbárie), o que tornaria possível que as mulheres desenvolvessem seu corpo e intelecto de forma completa. É necessário trazer luz à ambigüidade desta fala:

Se considerarmos que a ausência masculina resulta na inexistência de amarradas às mulheres que ali vivem, o que lhes possibilita se desenvolver plenamente e criar uma civilização utópica que vive em harmonia. Por outro lado, se as características acima mencionadas são exclusivamente masculinas, o que resta às mulheres seriam seus antônimos? Generosidade, amabilidade e sensibilidade não deveriam ser inerentes a qualquer ser humano e não somente a uma parcela da humanidade? Assim, a série responsabiliza o homem pelas limitações impostas,

mas, ao mesmo tempo, associa determinados sentimentos e emoções à suposta natureza feminina.

Considerações finais

Analisar de forma sistemática cada obra que o patriarcado teve influência direta não é uma tarefa fácil, por isso, limitamo-nos a investigar de forma analítica a criação desse personagem que por muito tempo foi colocado como um símbolo do empoderamento feminino, mas, após as diversas análises realizadas, pode-se compreender alguns dos sintomas do patriarcado na sociedade ocidental contemporânea, através de sua repercussão nas mídias, mais especificamente, no cinema através da figura da Mulher Maravilha, evidenciando que esta é mais uma das formas de manter viva uma herança de invisibilidade à causa das mulheres.

A mudança mais aparente entre as obras é o uniforme da personagem. No filme, a roupa se assemelha mais a uma armadura do que na série, porém ambos mantêm as cores da bandeira estadunidense, com intuito evidenciar a supremacia norte-americana e sua posição como protetores da liberdade humana. A série, por sua vez, destaca a necessidade da valorização e união das mulheres, e, embora apresente mulheres como vilãs, deixa claro que a motivação destas seria a busca de glória para sua nação, ao contrário da vilã do filme que, em diversas cenas, se mostra maleável perante elogios de homens.

Assim, embora o símbolo da Mulher Maravilha como um estereótipo da mulher ideal seja algo distante da realidade, precisamos compreender que a forma como ela é desenhada, descrita e interpretada diz muito sobre como uma sociedade reage perante as situações de misoginia, afinal, essa personagem está inserida dentro do que Hall (2016) nomeia como uma Sistema de Representação, pois é a partir destes significados atribuídos a elementos dentro de um sistema classificatório que “os grupos sociais impõem significado a seu mundo” (p.156), afinal, a estereotipagem é “uma prática representacional” (p. 224), e a cultural está intimamente ligada a essa performance e seus efeitos.

Foi possível averiguar que, mesmo havendo quatro décadas entre as produções, os padrões de comportamento da personagem permanecem praticamente os mesmos, ocorrendo pouca variação quanto ao discurso sexista velado. Portanto o que se nota é a flutuação de sentidos e os valores atribuídos às mulheres perpetuam-se para além dos períodos das produções. Pode parecer irrelevante questionar a forma pela qual um personagem fictício se

veste e age dentro das mídias de entretenimento, mas, após esta análise, nota-se que seu modo de agir e pensar são reflexos da objetificação desta por parte da sociedade.

Sendo assim, o objetivo desta pesquisa foi fomentar as discussões e debates sobre a temática, estimulando que assuntos como o local e o papel das mulheres sejam falados e disseminados no cotidiano da população brasileira. Debater sobre os diferentes meios pelos quais o patriarcalismo se mantém atuante, inclusive no mundo do cinema, é contribuir para que a garantia de direitos seja realmente efetiva e as novas gerações possam se ver mais livres do fardo enraizado na cultura brasileira do que as anteriores. Dessa forma, o artigo não tentou apresentar algum tipo de reestruturação da sociedade, mas, apresentar de forma concisa de que maneira os mecanismos do patriarcado funcionam nessa grande engrenagem que é a sociedade.

Referências

- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.
- BENEDICT, Ruth. **Padrões de Cultura**. Tradução de Alberto Candéias. Lisboa: livros do Brasil, 2000.
- DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.
- GAVA, Luana Maria. **Mulher-Maravilha ao longo da história: ícone de empoderamento questionável**. 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/213741>. Acesso em: 30 de Abril de 2023
- HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro : Ed. PUC-Rio : Apicuri, 2016.
- LERNER, Gerda. **A Criação do Patriarcado**. São Paulo: Cultrix. 2019.
- MEAD, Margareth. **Sexo e temperamento**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1976.
- MULHER MARAVILHA**. Direção: Patty Jenkins. Produção: Zack Snyder. Roteiro, Allan Heinberg. Duração: 2h21min. Disponível em: Mulher-Maravilha • HBO Max (hbomax.com)
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. Autêntica, 2013.
- KORNIS, Mônica. **História e Cinema: um debate metodológico**. Revista Estudos Históricos, v. 5, n. 10, p. 237-250. 1992.

WOLF, Naomi. **O mito da beleza**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

WONDER Woman [Seriado]. Roteiro e produção: Douglas S. Cramer, Wilford Lloyd Baumes. Disponível em: Wonder Woman - séries | HBO Max Brasil

Performances de gênero e performatividade durante festividades cívicas de emancipação política em Belém – AL

Silas Pita Pereira³²⁹

Prof. Dr. Marcelo Góes Tavares³³⁰

Resumo: Proponho com este trabalho analisar as festividades da emancipação política do município de Belém, no agreste alagoano. Estas ocorrem no dia 24 de agosto. Abordarei as festas dos anos de 2018, 2019 e 2022. As festividades oportunizam momentos de rememoração do passado no município, sendo estas ritualizadas por diferenciadas práticas culturais, em especial os desfiles cívicos com bandas marciais e de fanfarra. Observamos nestes ritos, os baluartes discursivos, simbólicos e imagéticos da emancipação, destacando-se também sentimentos de ordem e moral durante a demonstração cívica. Entre os personagens dessa festividade, nos deteremos na análise dos balistas das bandas de fanfarra. São meninos que dançam durante a execução de músicas e desfiles, e negociam em suas performances, o vestuário, gestos, posições e a própria dança. Materializam a fechação e saem as ruas polarizando as identidades masculinas e femininas construídas socialmente como aceitáveis e passáveis. A fechação é sinônimo de ser visto, do apoteótico, e do notado. As suas vestimentas são compostas por plumárias, caídos e pedrarias, entre outros acessórios que compõem e (re) fabricam a identidade fechativa. Sair fechativamente nas bandas de fanfarra não tornam esses meninos isentos de violência física ou simbólica, mas as bandas e a rua se mostram acolhedores a esses corpos e identidades não normativas. Nesse estudo recorreremos a pesquisa de campo feita na Banda de Fanfarra Prof.^a Ethelda Amorim entrevistando balistas e analisando imagens. Do ponto de vista teórico nos baseamos em Arruda (2017), Butler (2019), Hobsbawm e Ranger (2021) e Louro (2018) e Silva (2014).

Palavras-chave: Emancipação Política. Identidade. Gênero.

Considerações iniciais

³²⁹ Graduado no curso de licenciatura em História pela Universidade Estadual de Alagoas Campus III – Palmeira dos Índios.

³³⁰ Doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE e professor do Curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual de Alagoas Campus III –Palmeira dos Índios.

Esse trabalho trata sobre o desencadeamento de práticas históricas e culturais, sobretudo, causadas pelo processo de emancipação política do município de Belém em 24 de agosto de 1962. Para isso é preciso fazer o desvelar das *memórias subterrâneas*, (POLLAK, 1989), e como enfatiza o autor compreender os movimentos e disputas que dão instabilidade a memória coletiva e individual, para que possamos compreender que “não se trata [...] de lidar os fatos sociais como coisas, mas de analisar como fatos sociais se tornam coisas” (POLLAK, 1989, p. 4).

Na busca de mapear e compreender possíveis efeitos do que incidiam no desenvolvimento de Belém em meio à conjuntura no estado, operamos com fontes variadas, uma delas é o uso de entrevista de cunho oral; Ferreira (1998) ao historicizar o uso da história oral, relembra que no século XIX com a profissionalização do historiador houve a domínio absoluto dos documentos como fontes, tendo a história oral uma locação no campo da anedota, das classes populares e sem escrita. E reitera premissa dizendo que, se a escrita da história é feita com uma visão hierarquizada acaba “negligenciando as articulações dos eventos com suas causas mais profundas.” (Ferreira, 1998, pág. 1). Ivanildo Nunes (2019)³³¹ ao comentar sobre a formação da BFEA³³² em 2012 destaca a aproximação das datas de emancipação política do município de Belém em 24 de agosto de 1962³³³ e da construção do prédio do Grupo Escolar Marques da Silva criado sob a Lei nº 2537 de 20 de Maio de 1963³³⁴ quando houve a autorização das obras para a construção do prédio do Grupo Escolar, onde a pós a construção, com a Lei nº 1163 de 10 de março de 1964 passa a se chamar Grupo Escolar Marques da Silva, com a entrega do prédio em 1964 houve o agrupamento dessas salas antes separadas. Ambas as datas influenciaram na elaboração significativa de uma data festiva cívica para o município.

[...] essa tradição de sempre comemorar o 7 de setembro ela é bem antes da década de 60, [...] é tanto que, sempre os desfiles do dia 7 de setembro se comemorava com desfile e essas comemorações se tornaram também alusivas ao sete de setembro quando se construir esse prédio da escola que se iniciou em 63. (Relato de Ivanildo Nunes, 2019.).

³³¹ Ivanildo Nunes é agente administrativo da Escola Estadual Marques da Silva e desde 2012 quando a Banda de Fanfara Prof.^a surgiu ele vem desenvolvendo o trabalho de organização da banda e do desfile. Entrevista realizada em 2019.

³³² Banda de Fanfara Prof.^a Ethelda Amorim.

³³³ Fonte: documento da LEI DE Nº 2. 466 DE 24 DE AGOSTO DE 1962, disponível no Acervo físico da Câmara Municipal de Vereadores de Belém.

³³⁴ Fonte: DECRETO Nº 1163 DE 10 DE MARÇO DE 1964. DÁ DENOMINAÇÃO AO GRUPO ESCOLAR. DIÁRIO OFICIAL – MACEIÓ – QUARTA-FEIRA 11 DE MARÇO DE 1964.

Ivanildo Nunes (2019) destaca o protagonismo da Prof.^a Ethelda Amorim de Vasconcelos que foi perscrutadora das comemorações alusivas as datas cívicas no município. Os desfiles no 24 de agosto comemoram o processo de reconhecimento administrativo de Belém e nos ajuda a compreender a função social dos ritos festivos, para isso contamos com ideia de *tradição inventada* apoiando-se em Hobsbawm e Ranger (2021) para quem, as tradições partem de um caráter de formalização e institucionalização de projetos e ideais. Sendo assim, as práticas cívicas decorrentes presentes no território que hoje se compreende por Belém, têm significados mais arraigados a partir da sua emancipação 1962. Desse modo não é só uma data para se comemorar, se inicia também um processo de eleição de elementos simbólicos, discursivos que geram ancoragem e fixam identidade ao povo belenense. Segundo Hobsbawm e Ranger (2021) hábito e tradições são compreendidos de modo diferentes, o hábito, ele pode ser algo rotineiro que mesmo feito diariamente caso não seja feito em um dia ele não afeta vida social, diferente da tradição que está mais arraigada nas práticas sociais.

As bandas sejam elas marciais ou de fanfarra são uma das atrações que aparecem nos desfiles cívicos. Os desfiles fazem parte das solenidades em comemoração á emancipação em 24 de agosto. Para a análise do desfile cívico recorreremos a Matta (1997) que situa as festas, as cerimônias e paradas dentro do campo do ritual, pois é com ritual que certos valores são disseminados e inculcados, “promovendo a identidade social e construir seu caráter” (MATTA, 1997, p. 27), apoiando-se em dois pilares a repetição e a dramatização. Anualmente acontece o desfile cívico e desde as sociedades mais remotas a função dos desfiles é a demonstração pública, o exibicionismo, exaltação de poder, hierarquização social.

Após esforço da comunidade escolar, docentes e discentes da Escola Estadual Marques da Silva realizavam o sonho de terem a sua banda de fanfarra. Em 2012 com alas tematizadas a Escola Estadual Marques da Silva celebrava o jubileu de ouro de Belém (*50 anos*), as alegorias postas na rua narravam a história do município, onde os alunos representavam os povos indígenas da etnia Xucuru Kariri, logo atrás as primeiras famílias que chegaram à Belém, logo depois um tecido se estia por toda a rua mostrava durante uma coreografia as riquezas naturais do município.

Ao me inserir nesse universo me deparo com a ambiguidade da palavra *banda*. A palavra poderá aparecer repetitiva, mas existe uma diferença que será explicada a seguir; há momentos que ao usar a palavra *banda* estaremos nos referindo ao corpo musical, que é formado por músicos contratados (*maestro e equipe de sopro*) e alunos e ex-alunos da escola

que ficam nos instrumentos de percussão (*bumbos, pratos, tarol, caixa, surdos e repique*). Contudo, foi identificado que a palavra *banda* pode ser empregada como uma totalidade que representa todo o grupo composto pelo corpo musical e o corpo de dança.

É no corpo de dança que trataremos das especificidades desta pesquisa. No corpo de dança encontramos os balistas que é nome designado aos meninos que saem no corpo de dança, já as *balizas* se referem as meninas. Existem outras categorias como *Madrinha, Balista Destaque* ou *Baliza Destaque* esses têm indumentárias maximalistas, mais acentuadas, mais ornadas de plumas e pedras. Todos são acompanhados por um coreógrafo ou coreógrafa que em muitos dos casos não tem formação acadêmica em dança, e juntos saem nas ruas executando coreografias ritmadas pelas músicas do corpo musical. De maneira intencional os balistas projetam seus corpos combinados com indumentárias ornadas de pedras, caídos e plumas criando a identidade fechativa e de maneira coincidentemente entram no conflito dos problemas de gênero.

A Fechação Balista

A fechação é o ato de quem expressa de maneira consciente a sua sexualidade, seja por meio de vestimentas, falas, gestos e andado, é um “[...] termo comumente usado por pessoas LGBT – deixa de ser tratado somente como um jeito de corpo ou estilo, para ser pensada como o gênero de jovens gays que pretendem ser percebidos como tal” (ARRUDA, 2017. p, 05). Fechar é sinônimo de ser apoteótico, visto, percebido e ao *fecharem* esses jovens gays passam a ter mais notoriedade nos espaços onde transitam/ocupam, principalmente se espaço forem marcados pela normatividade de gênero e sexualidade. A fechação relacionada a apoteose balista está impressa na performance dançante exercida pelos mesmos. Seus passos, suas indumentárias põem em xeque o seu gênero, afronta os padrões da masculinidade e passeiam pelos polos da feminilidade. Tal perspectiva ajuda a compreender os gêneros como processos contínuos, criados e recriados no interior das normas e da heteronormatividade. Quando fui questionado se iria dançar, meu corpo estava marcado pela alteridade, as pedras, as cores, me davam uma nova subjetividade, deixava de pertencer a um grupo e passei automaticamente a ser percebido como de outro grupo, isso graças a indumentária destoante do padrão.

O ano é 2019 e ao som da música *fantasia* de Leonardo o balista e coreografo Jodson Ribeiro conhecido como Jojó vestido em sua indumentária vermelha adentra a avenida com

passos languídos, sensual e altivo. (ao fundo a melodia do refrão: deixa eu te amar, diz que tudo é fantasia... anotação do caderno de campo). Conforme na *foto 01* o coreografo de mais ou menos 1,80 de altura vem à frente do corpo de dança seguido de 6 balizas, entre eles um destaque que *foto: 03* o destaque repleto de filáucia Joab Magalhães arqueia a sobrancelhas, como se olhasse para alguém em específico, sorrir de canto de boca, sua indumentária dourada e vermelha revelam a sutileza de seu languidez, moleza de seu corpo, as aplicações de rendas nos braços torna-o mais esguio, acompanhado de um decote profundo no peito acentuando a sua fechoação com os recortes na cintura.. Nas mãos os balista e balizas trazem um sinalizador que criam efeitos visuais refletindo na pedraria das indumentárias e acessórios, essa entrada em mistura com a baixa iluminação ocasionada pela noite se assemelham as apresentações de cantoras pop onde usam pirotecnia para fazerem as aberturas dos seus shows.

SÉRIE FOTOGRÁFICA 5: ALTIVOS E LANGUIDOS³³⁵

Imagem 01: Seria ela uma fênix?



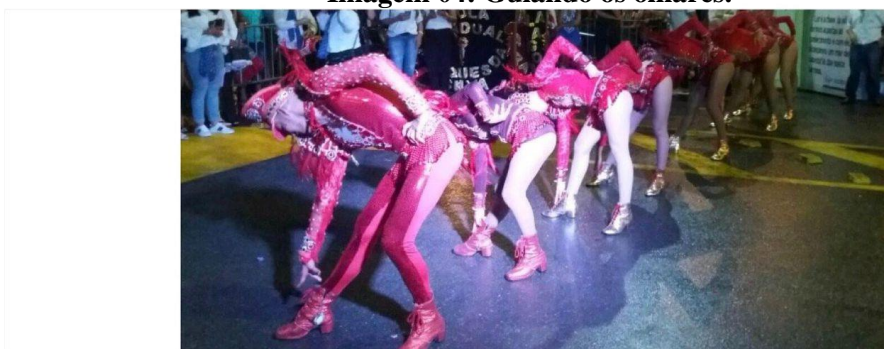
Imagem 02: Corpo Musical BFEA.



Imagem 03: Repleto de Filáucia.



Imagem 04: Guiando os olhares.



Fonte: acervo pessoal do autor, Silas Pita, 2023.

Na *foto 02* o corpo musical da BFEA está virado para frente do palco onde estão as autoridades políticas. As ruas corriqueiras do dia a dia ganham a amplidão de avenidas com muito movimento e trânsito, quando a fumaça se dispersa no ar releva o glamour das indumentárias dos balistas, elas são fundamentais para a elaboração do gênero fechativo, os caídos nas cinturas dão mais movimento os corpos e ao rebolado criando uma fechação sonora (ARRUDA, 2017) em articulação com os ‘*toc-toc*’ das botas. Louro (2018) usando a viagem e

³³⁵ Fonte: Todas as fotos fazem parte do acervo fotográfico de Silas Pita, acervo esse que fora montado ao longo da pesquisa. A reunião deriva de compartilhamento de álbuns em redes sociais como Instagram e WhatsApp, esses se mostram como novos álbuns para registro de memória.

o movimento analisa o processo de deslocamento das identidades partindo do binarismo de gênero menino/menina, suposição dada a partir do nascimento, onde o sujeito identificado como *menino* ou *menino* embarca em uma viagem afim da construção dessa identidade com base nos conceitos da heteronormatividade. Após essa nomeação é esperado que a criança responda aos preceitos significativos de masculinidade e de feminilidade. ‘*Menino brinca com boneco e menina com boneca*’, ‘*homem não chora*’ ‘*mulher tem quer delicada*’, tais hipóteses podem ser frustradas ao longo de percurso, aqui essas concepções de masculino e feminino serão compreendidas como resultado de construções sociais e culturais compreendidas como performatividade de gênero Butler (2019).

Retorno a meu percurso enquanto ex-membro da BFEA, entre 2023 e 2014 fazia parte do corpo musical, já nos anos de 2015 e 2016 estava na banda como pelotão³³⁶. Minha indumentária era composta por um par de botas até os joelhos, um sobretudo vermelho ornado de gregas, na minha cabeça um acessório na cor vermelha e preto decorados com lantejoulas vermelhas e preto, e acetato preto, pigmentado com pequenos círculos redondo que apareciam em exposição ao sol. Ao chegar na escola com minha indumentária sou interpelado por um dos alunos que fazia parte do corpo musical “*oxe, se assumiu, agora ele vai dançar*” (fala de um dos membros da banda). Foi a primeira coisa que ouvi ao pôr os pés nos degraus da escola. Ao iniciar na banda estava dentro da concepção normativa de sexualidade e de gênero ao ir para o posto de pelotão, assumia não só uma posição na banda, mas uma nova identidade; lida através da minha performance.

Durante a pesquisa de campo em 2019 encontro Heitor Araújo³³⁷ que é um jovem esguio de mais ou menos 1,76m de altura de 16 anos estudante o 2º ano do ensino médio reside no centro do município de Belém-AL. Inicialmente conversávamos sobre a banda, a preparação para o desfile e por fim sobre a atuação dos balistas na banda, então pergunto se ele não teria vontade de dançar;

Queria, mas primeiro que a minha avó não deixaria e segundo que se eu fosse sem ela saber assim que tivesse lá na avenida ela entrava no meio e matava de cacete e terceiro que eu não tenho dinheiro para pagar a roupa. (Heitor Araújo, 2019³³⁸)

³³⁶ Esse é responsável por fazer a introdução da escola no local da apresentação.

³³⁷ Entrevista feita em 2019 em Belém-Alagoas. Este é um nome fictício, mas é um personagem real a pedido dele iremos resguardar a identidade.

³³⁸ Entrevista realizada em Belém-AL no dia 19/08/2019.

O poder disciplinar que a instituição familiar na figura da avó tem sobre o jovem o reorienta nas escolhas e decisões colocando seus desejos em segundo plano, o movimento Louro (2018) trará conforto ainda que momentâneo. Sua jornada na banda inicia no corpo musical, mas logo ele sente que ali ainda não é o que lhe trará conforto, então se inicia um novo movimento, e não é o de querer mudar de banda, mas sim o de dançar, ao começar a traçar esse caminho ele é surpreendido pela avó e pelo financeiro pelos custos das indumentárias, que na ocasião seria resolvido com o empréstimo de um outro balista. Entre os guetos e os laboratórios do corpo Arruda (2017) a luz de MacRae (1983) em sua tese em especial no *capítulo 2 'Gueto, universidade, casa e rua'* analisa os espaços de sociabilidade que proporcionam a produção das identidades LGBTQIA+, com análise de três casos em especial Arruda (2017) analisa os efeitos de um espaço de fortalecimento das identidade e alteridade, tendo em vista que;

Para MacRae (1983), uma cultura dos sentidos, marcada por noções-mediadoras religiosas de “culpa” e “pecado”, incidiam sobre pessoas LGBT, fazendo que caminhassem pelas ruas “ocultando seus desejos”, constantemente passíveis de ridicularização. [...] apelando para um efeito do lugar sobre a construção das subjetividades, na medida que o gueto afasta momentaneamente, tais pressões e permite corporificações conforme os seus desejos. (ARRUDA, 2017, p. 108).

Quando questionado sobre os efeitos de estar na banda Ivanildo Nunes nos traz a questão dos paradigmas culturais “[...] tradicionalmente existia essa divisão de instrumentos que só competia a mulheres. Tarot, caixa e bumbos sempre foram para os homens, os pratos para as mulheres e os atabaques são mistos.” Está aí a denúncia das construções sociais referentes a masculinidade e feminilidade, pois “[...] a gente foi tentando explorar outros caminhos, mas os meninos que sempre queriam tocar nos pratos não tocavam por que ficavam receosos de serem é de terem a sua sexualidade duvidosa, para os conceitos heteronormativos” (Ivanildo Nunes, 2019).

São nos *laboratórios e guetos* (ARRUDA, 2017) que presenciamos o fortalecimento e empatia com o outro, como no caso onde haveria o empréstimo da roupa de um outro balista sensibilizado com a falta de recursos financeiros para pagar ou alugar uma indumentária. Apesar da rivalidade em relação a hierarquia e destaque na banda, uma rede de solidariedade é percebida com os empréstimos de indumentárias e convites para ser balista, essa rede proporciona o ingresso de jovens a realizar seus desejos e ao mesmo tempo o fortalecimento das alteridades e ocupações na banda por jovens gays fechativos.

Reconhecido por sua alteridade fechativa Marcos Antônio de Lima, mais conhecido como Markus Lima³³⁹, é um homem cis gay de 46 anos, que é o atual coreografo da Odilon Marques, 1.80 de altura, grande não só em tamanho, mas em potência. Sua trajetória em bandas de fanfarra se inicia na Banda de Fanfarra Odilon Marques da Escola Municipal Arízio de Vasconcelos tendo início na percussão e depois passando para o corpo de dança, ele nessas duas décadas e meia de banda encanta, fecha e surpreende os espectadores com as inovações nas performances dançantes em cada desfile/apresentação.

Em entrevista, Markus Lima conta que sua relação com a dança inicia ainda na infância quando ao assistir os programas de televisão ficava vislumbrado com os ritmos da lambada “*adocica meu amor, adocica*” (Markus faz leves movimentos com o braço enquanto canta o refrão da música de Beto Barbosa) “esse menino tem molas na cintura’, era isso que a minha mãe falava” (Markus Lima, 2021), a relação com dança se firmou quando em uma festa foi convidado a fazer parte de uma banda de forró da cidade de Coité do Noia.

Na *cultura carnavalesca*, sobretudo nos *ritmos da lambada Markus* encontrou a suspensão das regras que imbricam um corpo masculino, a (re)criação da sua performance fechativa através da dança; “O mundo infinito das formas e manifestações do riso opunha-se à cultura oficial, ao tom sério, religioso [...]” (BAKHTIN, 2010, p. 3) não é uma graça de graça, apoiando-se em sua criatividade, gosto pela que Markus/ os balistas subverter as regras e se infiltram na sociedade. Sua ligação com as bandas de fanfarra se inicia no corpo musical, foi quando a diretora da Escola Municipal Arízio de Vasconcelos o convida à coreografar o corpo de dança da Banda de Fanfarra Odilon Marques.

Markus Lima relata a forma dura como foram criadas as quatro irmãs e seus dois irmãos, filho de um carpinteiro Markus encontrou no quintal de casa um espaço de burlar as ordens do dia a dia e viver a sua infância explorando a sua sexualidade. Ele descreve a criação das irmãs como uma criação regrada “eu não, eu fui sempre assim explosivo, quando eu queria fazer algo eu fazia”. A partir daqui percebemos os jogos de nuances que Markus encontra para burlar as regras, a luta pela conquista da sua independência inicia com o desgosto com as insalubridades das paredes do seu quarto lugar de refúgio nos momentos de angústia. Ao se assumir homossexual Markus é coberto com o silêncio da família, vivendo de olhares de canto de olho e alguns conflitos, mas da mãe ele nunca ouviu nada. Posteriormente ele decide sair de

³³⁹ Markus Lima tornou-se personagem dessa narrativa pela sua história com bandas, sobretudo sua história corporeidade fechativa. Markus foi o precursor como coreografo e balista masculino em bandas de fanfarra em Belém, o mesmo esteve à frente da BFEA em 2016.

casa já no posto de servidor público como professor do município de Belém. Ao ser questionado sobre a formação em dança ou arte ele diz que “não, é um dom que Deus me deu. Eu já nasci assim” (Markus Lima).

A fechação de Markus é percebida até no nome, a inspiração para o nome Markus Lima com ‘*k*³⁴⁰’ parte das influências dos artistas da televisão onde criam nomes fictícios³⁴¹. Mas, é quando está a frente da banda que sua fechação ganham amplidão, suas comunicações com o público envolvem a dança *Markus vai rebolando, como quem desliza no chão* (anotações do caderno de campo), saúda a plateia com beijos e corações, o sorriso estampado no rosto com muito rebolado são suas marcas fechativas na dança.

Os corpos devem ser adestrados a fim de que a sexualidade não se manifeste espontaneamente, mas sim, em locais e em momentos apropriados” (HACK, 2009, p. 05), desse modo o corpo e desejos de Heitor são adestrados devido os sentidos culturais que a dança pode trazer após a apresentação, sentidos esses que colocam em cheque a sua sexualidade, os efeitos culturais associam a dança balista a homossexualidade, assim como as minha experiência de sair do corpo musical e ir para a frente da banda na posição de pelotão. Os sentidos culturais e indenitários são constituídos por meio das representações (Woodward, 2014) seja só pela dança, os vestuários colados ao corpo, os adornos com plumas e pedras brilhantes, além de acessórios que dão o glamour necessário para as apresentações coreografadas, além do gestual fechativo característico por dança rebolado, jogo de pernas e braços (Markus Lima).

O espaço das bandas de fanfarra está correlato aquilo ao que Bakhtin, 2010 vai chamar de *dualismo de mundo*. Durante o desfile há as autoridades, o público, e toda a natureza ritualista da festa da emancipação, mas nesse mesmo espaço estão sujeitos rompendo as normas de gênero e sexualidade performando a ambiguidade de ser gay, fechado, de ser balista. Momentaneamente são o centro das atenções, recebidos com ovação do público, suspendendo todos os estigmas do que é ser bicha, toda a moralidade.

Ambas as experiências são correlatas de luta e desejo. A luta pela amplidão e liberdade. Pequenos passos para algo maior. Anexando ao corpo os brilhos e pedras as experiências de balistas descritas nos faz refletir sobre os domínios da sociedade excludente e os poderes das instituições familiares sobre o corpo, seja de forma direta com a proibição como no caso de

³⁴⁰ Markus tem uma tatuagem na panturrilha com as letras *k* e *M*, as duas letras estão desenhadas no seus corpos de maneira heterogenia, misturas. O Marcos Antônio e os Markus Lima são uno, indivisíveis

³⁴¹ Relato de Markus Lima, 2021.

Heitor ou de forma indireta como aconteceu com Markus Lima que passou anos vivendo de olhares e brigas com a família.

Ao som da cadência musical que é uma sequência musical própria, funciona como a identidade auditiva da banda, um grito de guerra com os instrumentos, compõe o repertório juntamente com compilado de músicas a Banda de Fanfarra Prof.^a Ethelda Amorim retorna ao prédio da Escola Estadual Marques da Silva. Suados, cansados, alguns com calos nas mãos, os membros da banda festejam a apresentação, fazem observações, tiram fotos, voltam para o lugar da apresentação para verem outras bandas.

Considerações finais

Nesse sentido podemos compreender as bandas de fanfarra como um espaço acolhedor as pessoas LGBTQIA+, uma espécie de 'gueto', as experiências no gueto funcionam como um laboratório de experimentações e produções das identidades, permitindo testes com acessórios, falas, gestos e realizações de desejos. Na banda os desejos ganham sentidos mais plurais devido a exposição na rua durante o desfile, dançar, ser balista e correlato de ser fechativo e de ser homossexual diante das percepções culturais. Contudo é preciso compreendermos que as exposições na rua balizando durante o desfile não permite um retorno ao anonimato. A vivência na banda é tanto produtora de masculinidades como de feminilidade, assim como da fechação. Cada polo onde os componentes atuam são compreendidos por significados culturais, que potencializam as identidades.

Partindo dessa escrita, abrimos um leque de provocações para se pensar, fazer a história. Não só pela desconstrução de narrativas cronistas e românticas municipais que agem silenciosamente e convertem-se em verdade. O palco das disputas pela memória tem ganhado novos roteiristas que com novos olhares, metodologias e fontes buscam visibilizar as narrativas ocultas da história. Ao analisarmos a festividade cívica identificamos que essas cidades pequenas em níveis populacionais são palcos lutas por existência, e que ela falta de visibilidade chega a agir com mais intensidade. Não quero comparar os níveis de violências, entre os municípios de maiores e menores. Mas os guetos, lugares seguros para demonstração de afeto, fortalecimento das identidades e vivência de pessoas LGBTQIA+ são menores nos municípios de interior.

Chamo a atenção para as transformações dos significados culturais, há o movimento de ressignificação e apropriados de termos que ridicularizam os corpos e identidades subversivas; bicha, gay, afeminado. Os impactos dessa ressignificação implicam na tomando consciência da fechoação e da sua alteridade, com isso é previsto o fortalecimento e a pluralidade da existência humana, o caminho poderá ser perigoso, mas se faz necessário principalmente pela dissociação do eu público e o eu particular.

Esse trabalho abre a possibilidade de pensarmos os diversos tipos de violência que jovens tem enfrentado por conta de uma sociedade excludente, preconceituosa que é marcada pelo machismo e patriarcado. Mas, o que tem de mais valia, é refletirmos sobre os reflexos dessas violências; sejam físicas ou simbólicas que resultam no fracasso e desistência escolar, mutilação.

Bibliografia

ANDERSON, Benedict R. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem a difusão do nacionalismo**. Tradução; Denise Bottman. São Pualo. Companhia das Letras, 2008.

ARRUDA, Murilo Souza. **O corpo e o gênero fechativo pelas ruas de Salvador**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Doutorado em Ciências Sociais. Salvador, 2017.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. Editoria Devires, 3º ed. Salvador, BA, 2017.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 17º Ed. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 2019.

COSTA. Jeane dos Santos. **Memória e reconhecimento: a trajetória dos remanescentes de quilombo na Comunidade Serra dos Bangas**. Trabalho de Conclusão de Curso; artigo. Licenciatura em História. Palmeira dos Índios, Universidade Estadual de Alagoas – Campus III. 2022.

FAVRET-SAADA, Jeanne. **Ser afetado**. Tradução de Paula Siqueira. Revisão de Tânia Stolze Lima. Cadernos de campo n.13: 155-161. 2005.

FARGE, Arlette. **O sabor do arquivo**. EDUSP; 1ª edição. Maio. 2009.

FERREIRA, Marieta de Moraes. ABREU, Alzira Alves de. [et al]. **Entre-vistas: abordagens e usos da história oral**. Rio de Janeiro. Ed. Fundação Getúlio Vargas. p. 316. 1998.

FOCAULT, Michel. **O corpo utópico**. O texto refere-se à conferência “O corpo utópico”, realizada em 1966 que integra o livro *El cuerpo utópico. Las heterotopías*.

HACK, Rafael Fernando. **Foucault: a epistémê e o poder na modernidade**. V seminário de Pós – graduação em Filosofia da UFSCar 19 a 23 de outubro de 2009.

HOBBSWAWN, Eric J. RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. Tradução de Celina Cardim Cavalcante. 14º ed. Rio de Janeiro/São Paulo. Paz e terra, 2021.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 3º rev. Amp. Ed. Autêntica, Belo Horizonte, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na idade média e no renascimento o contexto de Francois Rabelais**. Tradução de Yara Frateschi Vieira. 7ª edição. Editora hucitec, São Paulo. 2010.

SANTOS. Érica de Oliveira. **Do fio da memória ao tecido da história: a produção algodoeira no agreste alagoano (1950-1959)**. ANPUH-Brasil –

30º Simpósio Nacional de História – Recife, 2019.

SILVA. Maria do Socorro Henrique da. **Feira livre, relatos e memória: a economia informal na cidade de Belém – AL**. Trabalho de conclusão de curso/Monografia. Licenciatura em História. Palmeira dos Índios, Universidade Estadual de Alagoas – Campus III. 2009.

TENÓRIO, Douglas Apratto. **A tragédia do populismo: o impeachment de Muniz Falcão**. EDUFAL, 2 Ed. Maceió. 2007.

VERAS, Elias Ferreira; PEDRO, Joana Maria. **Os silêncios de Clío: escrita da história e (in) visibilidade das homossexualidades no Brasil**. Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 6, n.13, p. 90 - 109, set./dez. 2014.